

Ceballos Astudillo, Lourdes María

La convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico de una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Córdoba: contexto educativo

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Psicología**

Directora: Martínez, Paulina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**“La convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico
de una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Córdoba”**

Lourdes María Ceballos Astudillo

Córdoba

-2019-

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS
JÓVENES DEL CICLO BÁSICO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA DE
LA ZONA SUR DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA**



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**
Universidad Jesuita

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Proyecto de Sistematización de Práctica

Contexto Educativo

**“La convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico
de una escuela secundaria de la zona sur de la ciudad de Córdoba”**

Autora: Ceballos Astudillo, Lourdes María.

DNI: 38.411.342.

Directora: Lic. Paulina Martínez.

Córdoba

-2019-

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la Universidad Católica de Córdoba, por recibirme y acompañarme durante la formación; dentro de esta institución encontré excelentes profesionales quienes dejaron sus huellas tanto en lo profesional como en lo personal.

Al Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, por brindarme el espacio para realizar las Practicas Supervisadas. A su equipo directivo, gabinete, docentes, tutores, alumnos, etc. que me recibieron y acogieron con cariño y respeto, acompañándome en este gran proceso de aprendizaje. En especial, quiero agradecer a la psicóloga de la institución Verónica Ridolfi, que con paciencia y comprensión me transmitió su saber acerca del rol profesional dentro del ámbito educativo.

Quiero agradecer a mi tutora de PPS y directora de este trabajo final, Paulina Martínez, por su escucha a lo largo de la práctica y por sus aportes, guía y orientación en esta etapa tan importante.

A mis amigas por la compañía y contención a lo largo de estos años.

A mi familia, sobre todo a mi papá, mi mamá y mi hermana, por la confianza y el apoyo durante este periodo.

A Martín que me acompaña con amor y a Isabella que me acompañó durante estos últimos meses de trabajo.

Muchas Gracias

Lourdes

ÌNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	10
2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO	13
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL	18
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN.....	23
5. OBJETIVOS	25
5.1. OBJETIVO GENERAL	26
5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
6. PERSPECTIVA TEÓRICA	27
6.1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	28
6.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA	31
6.3. HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA.....	33
6.4. LOS JÓVENES, LA CONDICIÓN JUVENIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS JUVENILES.....	36
6.5. LOS JÓVENES Y LA ESCUELA	39
6.6. LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	41
6.6.1. LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.	44
6.6.2. LA INCORPORACIÓN DE LA NORMA.....	46
6.6.3. LA SANCIÓN.....	48
7. MODALIDAD DE TRABAJO	51
7.1. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	54
8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	55
8.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO.....	56
8.2. ANALISIS Y SINTESIS.....	65
8.2.1 VIVIR CON OTROS: VOCES DE LOS JÓVENES.	66
8.2.1.1. ACERCA DE LOS CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA.	71
8.2.1.2. SOBRE LOS ESPACIOS DE CONVIVENCIA	76

8.2.1.2.1. EL AULA.....	76
8.2.1.2.2. EL CEIBO.....	78
8.2.2 IDEAS QUE LOS JÓVENES EXPRESAN SOBRE SÍ MISMOS, SUS PARES Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE CONVIVENCIA.	80
8.2.2.1. ¿CÓMO SE VEN?	81
8.2.2.2.¿CÓMO VEN A SUS PARES?	85
8.2.3 EL ROL DE LOS JÓVENES EN EL DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.	89
8.2.3.1. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.....	89
8.2.3.2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.....	92
8.2.3.2.1. CONSEJO CONSULTIVO Y EL ROL DEL DELEGADO DE CURSO.....	98
9. CONCLUSIÓN	105
10. BIBLIOGRAFÍA	111
11. ANEXO	116
11.1. TALLER QUE SE LLEVÓ A CABO EN PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO.....	117
11.2. MODELO DE ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUMNOS DEL CICLO BASICO.....	125
11.2.1. ENTREVISTA A ALUMNO DELEGADO DE PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO.	125
11.2.2. ENTREVISTA A ALUMNO DE CICLO BÁSICO	126
11.2.3. ENTREVISTA A ALUMNO CON SANCIÓN REPARADORA.	127

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AEC: Acuerdos Escolares de Convivencia.

CCE: Consejo de Convivencia Escolar.

LEN: Ley de Educación Nacional.

PEI: Proyecto Educativo Institucional

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se encuentra enmarcado en las prácticas profesionales supervisadas realizadas en el contexto educativo de la carrera de Psicología de la Universidad Católica de Córdoba, a partir de las cuales se realizará un trabajo final en donde se sistematizará la experiencia de las mismas; siendo ésta condición necesaria para finalizar la Licenciatura en Psicología.

Las prácticas se realizaron en el “Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo”, que se encuentra situado en el barrio Villa Libertador, ubicado en la zona sur de la Ciudad de Córdoba. El mismo cuenta con la particularidad de tener un Ciclo Básico, que a diferencia de otras escuelas, cuenta con una población de alumnos que tienen entre 14 y 17 años y un Ciclo de Adultos.

El trabajo comienza con apartados en donde se describe el contexto de la práctica.

Por un lado, el *contexto educativo*, que caracteriza el campo en el cual el psicólogo educacional se desarrolla, sus funciones e intervenciones en el mismo, y las disposiciones legales del ejercicio profesional en esta área de la psicología en particular.

Por otro lado, se describe el *contexto institucional*, en donde se desarrolla brevemente la historia de la escuela, sus principales objetivos, actividades, problemáticas con las que trabaja, y modalidad de trabajo. También se explica su organización interna, describiendo quiénes son sus actores institucionales y las funciones que estos tienen dentro de la institución, haciendo especial hincapié en el rol de la psicóloga que ocupa el cargo de ayudante de gabinete psicopedagógico.

El trabajo cuenta con un *eje de sistematización* que pretende analizar la perspectiva que tienen los jóvenes sobre la convivencia escolar, a partir de indagar los sentidos que estos le adjudican a la misma; analizar las ideas que expresan sobre sí mismos, sus pares y su relación con las prácticas cotidianas de convivencia; y caracterizar la participación de los jóvenes en el proceso de diseño construcción e implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

Luego se presenta la *perspectiva teórica*, en donde se realiza un recorrido por diferentes autores que dan sustento teórico para analizar el eje de sistematización, tomando conceptos como instituciones educativas, convivencia escolar y Acuerdos Escolares de Convivencia, jóvenes y su participación en la escuela, etc.

Se encuentra un apartado sobre la *modalidad de trabajo* en donde se explicita a qué se hace referencia cuando realizamos una sistematización de experiencias y se menciona el modo en que se construyen los datos que se analizan, a través de registros de observaciones, revisión de documentos y realización de talleres con estudiantes. En el apartado del *análisis de la experiencia* se desarrolla por un lado en la recuperación del proceso vivido, en donde se reconstruye ordenada y cronológicamente la experiencia vivida en la práctica, para lo cual se toma como insumo principal el registro y cuaderno de campo de la misma, que contienen las observaciones de clases, entrevistas, charlas con alumnos, entre otras cosas. La misma pretende dar cuenta de cómo fue formándose el eje de sistematización a partir de preguntas que surgieron de la experiencia; y por otro lado el análisis y síntesis de la experiencia en donde se retoma la experiencia de la práctica teniendo como guía el eje y los objetivos de sistematización con el fin de realizar un análisis que permitirá arribar a determinadas conclusiones.

A lo largo de la práctica se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas que presenta el Colegio de Psicólogos de la República Argentina, con el objetivo de proteger los derechos de todas aquellas personas que intervinieron durante la práctica.

2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO

La educación “es una función humana y social que siempre existió y seguirá existiendo con el hombre”. La escuela “es una Institución de Instituciones”, ya que, “... en cada establecimiento, existen muchísimas instituciones pedagógicas y sociales que la atraviesan formando su tejido institucional” (Garay, 1993, p.1). Esto da cuenta de la complejidad en donde está inserto el psicólogo educativo.

Pérez (2011), afirma que la relación entre psicología y educación estructura la definición de identidad de la psicología educacional. Por lo tanto, se comenzará, por caracterizar brevemente los comienzos de esta relación.

A su vez, esta autora retoma a Coll e indica que hasta los años 50, la concepción predominante en la psicología de la educación pensaba a la educación como un campo de aplicación del conocimiento psicológico, es decir, como psicología aplicada al campo de la educación. Suponiendo que la psicología científica permitiría a través, de sus aportes resolver los problemas educativos de una manera racional.

Aunque esta concepción en la actualidad permanece vigente en algunos campos académicos, la autora propone la psicología en el campo educativo como “puente”, es decir, “como una construcción con un objeto de estudio, unos métodos y un marco teórico propio”, sin confundirse con la psicología general ni con la educación. (Pérez, 2011, p.20).

La caracteriza como una disciplina con identidad propia, que: “partiendo de los problemas propios de la práctica educativa y del reconocimiento de su complejidad y especificidad, produzca conocimientos y elabore propuestas en función del enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos” (Pérez, 2011, p.20).

Trabajar en la escuela y en educación hoy implica: “abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, pensar, intervenir y construir saberes sobre los que los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y dirigen, la escuela como institución y los proceso de escolarización” (Greco & Levaggi, s.f., p.1).

En Argentina, el sistema educativo manifiesta múltiples dificultades, por lo cual en la actualidad es imprescindible, tal como afirman Maldonado y López Molina (2008), entender la transformación educacional como un fenómeno que involucra componentes políticos, sociales y culturales heterogéneos que se desarrollan en un contexto socio-histórico determinado.

Maldonado (1997), afirma que la noción de campo educacional suele ser relacionada con el sistema educativo formal, suponiendo que solamente allí se desarrollan procesos educativos de relevancia. En cambio, el autor plantea que la noción de campo educacional trasciende la estructuración fijada por el sistema educativo formal, por lo que propone utilizar el significante k/campo para indicar la existencia de otros territorios que conforman también el campo educacional. Entre estos topos donde se llevan a cabo procesos educativos, encontramos los espacios familiares, los medios de comunicación, la red o internet y las instituciones educativas. La noción de k/campo para este autor tiene que ver con todos aquellos aspectos psíquicos implicados en los procesos educativos.

El psicólogo en las instituciones educativas frecuentemente es convocado tal como afirman Greco y Lavaggi (s.f.) para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje, comprender a los sujetos y a las organizaciones, así como a sus relaciones, sostener trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y adultos, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir lazos entre escuelas y familias, entre otros.

La ley N° 7106, sobre disposiciones en el ejercicio de la psicología considera como área de la psicología educacional a la:

Esfera de acción que se desarrolla en todos los niveles de la educación, en la medida en que intervienen factores psicológicos, con el fin de crear, juntamente con el educador y otros profesionales, las condiciones más favorables para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ley N° 7106, 1984)

A la vez considera como ejercicio del psicólogo educacional investigar, operar y orientar en todos los niveles de la educación y de la comunidad educativa; utilizar técnicas específicas para diagnosticar, prevenir y asistir, los problemas psicológicos que inciden en la tarea educativa; utilizar técnicas para el abordaje institucional a fin de favorecer la comunicación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, asesorar en cuestiones relativas a la especialidad, investigar, y enseñar.

A su vez Maldonado (1997) plantea diversas intervenciones de la práctica del psicólogo educativo, que divide en tres líneas de acción.

En primer lugar, la asistencia a partir de la cual el psicólogo aporta su saber a todo aquel que se encuentre involucrado con la educación, lo cual contribuirá a que las decisiones

que se tomen en este campo se tornen conscientes y proporcionen mejores resultados. Dentro de esta línea de acción, se plantean tres intervenciones fundamentales. Por un lado destaca la prevención, que permitirá anticipar problemáticas, que si se instauran serán difíciles de superar. Por otro lado, el diagnóstico permitirá, ante una incertidumbre, acceder a un saber que posibilitará trazar planes de acción en situaciones específicas. Y, por último, el tratamiento, que entre otras ayudará a que el psicólogo no se haga cargo de los problemas imposibles, desechados por el maestro.

En segundo lugar, se encuentra la capacitación, en donde el psicólogo asistirá y formará a los maestros por ejemplo en dinámicas de grupo, en la comprensión de la influencia familiar en el proceso educativo, entre otras cuestiones.

En tercer lugar, colocará la investigación, teniendo en cuenta que el saber teórico y técnico del psicólogo no puede sujetarse exclusivamente a saberes ya certificados, debiendo existir una constante dialéctica entre teoría y práctica.

Una cuestión central a tener en cuenta en el ámbito educativo es la demanda. Maldonado (1997) plantea que las demandas son expresadas en términos de problemas por quien las enuncia pero que, a la vez, pueden y deben ser transformadas en un potencial objeto de intervención por quien las recibe.

Con relación a esto, Greco y Lavaggi (s.f.) plantean que en educación la demanda ya viene dada en contextos de enorme complejidad como son las escuelas. Plantean que hay que escuchar aquello que aparece como un ruido y visibilizar lo que aparece inadvertido. Es decir, que proponen no resolver el problema como llega en la demanda sino abrir nuevas preguntas, con mayores niveles de problematización y encontrar detrás de esto, la verdadera demanda.

Maldonado (1997) afirma que la psicología es una disciplina que resulta indispensable a la hora de abordar procesos educativos, pero a su vez es insuficiente; por lo tanto, es necesaria la contribución de otras ciencias como la sociología, la lingüística, la antropología, entre otras, para operar en el campo educativo.

La interdisciplina es: “imprescindible para abordar dimensiones políticas, sociales, históricas, institucionales, objetivas y subjetivas del fracaso educativo, de la equidad y la calidad educacional, del malestar institucional, la emergencia de la violencia, de los avatares de la convivencia, etc” (Maldonado & López Molina, 2008, p.112).

Teniendo en cuenta la complejidad que presentan los asuntos educativos, es importante también, tener en cuenta el accionar interinstitucional e intersectorial, que Maldonado y López Molina (2008), describen como aquellas articulaciones con otras instituciones u otros sectores que permiten intervenir con unidades geográficas definidas, teniendo en cuenta las funciones y ofertas de cada una. Son sectores importantes para posibles articulaciones el sector de salud, de justicia, de minoridad, entre otros.

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

El presente apartado toma fundamentalmente datos de la Sistematización del Proyecto Educativo Institucional del Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo”, de Caciorgna y Ridolfi (2013).

La práctica dentro del contexto educacional se lleva a cabo en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, más específicamente en el Ciclo Básico y de Adultos que se desarrolla en el turno mañana. Esta escuela tiene la característica de ser una institución privada parroquial, ubicada en el corazón de una de las zonas vulnerables más importantes y grandes de la ciudad de Córdoba. Se encuentra ubicado en la zona sur de la Ciudad de Córdoba, en el barrio de Villa El Libertador, el cual es reconocido por su dinámica de vida como “una ciudad aparte”. Funciona como epicentro de la zona, con un gran sector de comercios, una plaza muy concurrida y gran cantidad de instituciones sociales.

El Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo tiene sus comienzos, está íntimamente ligada y depende de la Parroquia del mismo nombre, que fue instituida en el año 1895. Un acontecimiento importante, tuvo lugar en el año 1994, cuando se realizó un censo poblacional que permitía una aproximación diagnóstica, a partir de la cual se pudo conocer, reflexionar y tomar decisiones adecuadas para la realidad barrial. En el año, 1992, previo al censo, un grupo de personas pertenecientes a la parroquia organizaron el primer Jardín Maternal pero la gente de diversas zonas del barrio demandaba más, lo que motivó la apertura de otros jardines maternos.

En el año 1994 se realizaron las tratativas con el Arzobispado, para firmar un pedido formal ante D.I.P.E de una escuela parroquial. En 1995 se abre el primer año de Educación Media para Adultos, sin aporte estatal. En 1996, comienzan a funcionar dos cursos de primer y segundo año de adultos respectivamente, plan de D.I.N.E.A, sin aporte estatal. Fue en el año 1999, cuando comenzó la Educación Primaria para Adultos, y en el siguiente año, egresa la primera promoción.

En el año 2001, la escuela comienza a darles respuesta a jóvenes entre 15 y 17 años excluidos del sistema educativo, en el Ciclo Básico Unificado para Jóvenes. Continuó brindando respuesta a las demandas de la comunidad, por lo que, en 2010, se abre otra división de Segundo Año y en 2011, una más de tercero de la Modalidad de Adultos en turno

mañana. En el año 2010, el CBU, cambió la modalidad a Ciclo Básico, adaptándose a la reforma educativa gubernamental.

La institución propone una actividad pedagógica pastoral, que, a partir del diálogo, la comunicación, la revalorización del otro; promueva el protagonismo y la autoestima. Por lo que se devela y desmantela toda forma de exclusión en la comunidad educativa y en el contexto social en el que vive el alumno.

Es fundamental tener en cuenta el contexto social, que hace imprescindible la decisión y la flexibilidad necesaria para sostener un replanteo permanente de los contratos escolares, lo cual implica el dinamismo de asumir las tensiones y los conflictos relacionales institucionales y reflexionar para la resolución de estos.

El Proyecto Educativo Institucional de la escuela se encuentra inspirado en la Educación Popular, otorgando un lugar central al alumno como persona, respetando y valorando la singularidad de cada uno. Lo cual implica considerar que es un sujeto que vive en un tiempo y un contexto determinado, proponiendo a sus docentes reflexionar acerca del mundo interno del alumno, comprendiendo que su conducta enmascara y oculta el sentimiento de vulnerabilidad y minusvalía.

La población a la que la escuela da respuesta, según lo expresado en el PEI, está conformada por jóvenes, entre 15 y 17 años, y adultos, que poseen trayectorias escolares interrumpidas y a su vez, se hallan expuestos al delito, las adicciones y con pocas posibilidades de inserción social y educativa.

Pertenecen a una población de riesgo socioeducativo o en condiciones de vulnerabilidad, por no haber alcanzado las competencias mínimas necesarias para poder responder a las exigencias de la sociedad. Estos jóvenes y adultos viven graves situaciones de vulnerabilidad a sus derechos, que los exponen a sufrir las consecuencias de estas y a ser parte de modalidades que incluyen violencia, aislamiento, enfermedades o daños graves a la salud propia o de otro, infracciones legales, etc. (Caciorgna & Ridolfi, 2013, p.80)

La inclusión en el proyecto de esta institución es un concepto que atraviesa la práctica cotidiana de sus miembros, adecuando la forma de enseñar y aprender. Propone la flexibilidad curricular como recurso legítimo ante las características y necesidades educativas particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto y con estos sujetos pedagógicos. Desde

el proyecto institucional se solicita a los docentes que trabajen de forma secuencial y articulada en equipos por asignatura y por áreas disciplinares.

Otra de las características distintiva de esta institución, es el modelo de autoridad que utilizan, y que ha sido construido de forma participativa por todos los miembros de la misma. Este modelo se encuentra reflejado en los acuerdos de convivencia de la institución, que han sido elaborados en el año 2011, a partir de una propuesta del Ministerio de Educación.

Los acuerdos escolares de convivencia que presenta la escuela reflejan su intención de sostener un proyecto educativo basado en la construcción de vínculos y valores. Constan de dispositivos centrales, entre ellos, los cuadernos de seguimiento, el consejo consultivo, y los ateneos que durante el último año se han puesto en práctica en la institución.

La escuela, al ser una institución privada parroquial, depende por un lado del Arzobispado de Córdoba, cuyo representante es un cura párroco, que participa en la misma. Por otro lado, responde al Ministerio de Educación, D.G.E.I.P. La máxima autoridad dentro de esta es el representante legal. Consta de nivel primario para adultos, nivel secundario para jóvenes y adultos que incluye el ciclo básico para jóvenes de 15 a 17 años y, por otro lado, el PIT, que es el Programa de Inclusión y Terminabilidad.

Teniendo en cuenta los registros realizados durante la práctica, se modifica la información tomada del Proyecto Educativo Institucional, ya que a través de los años se han producido cambios. Toda la institución cuenta con el mismo equipo directivo conformado por, directora y vicedirectora y además la ayudante de gabinete.

Por un lado, el nivel primario y secundario de modalidad de adultos, está conformado por ciclo básico y ciclo de adultos. En donde el ciclo básico, cuenta con tres maestros tutores, uno por cada curso del ciclo, un preceptor, docentes por horas cátedras y personal de limpieza. El ciclo de adultos cuenta con cuatro preceptores (tres de ellos cumplen la función de preceptores y uno de ellos tiene cargo de preceptor, pero cumple la función de bibliotecario) y docentes por horas cátedras.

Por otro lado, el P.I.T, está formado por una coordinadora, dos preceptores, un ayudante técnico administrativo, docentes por horas cátedras, un auxiliar de PAICOR y personal de limpieza.

Por último, en el turno noche cuentan con dos docentes de grado en el Primario de Adultos.

La psicóloga de la escuela, que posee el cargo de ayudante de gabinete psicopedagógico, cumple múltiples funciones en la misma, además de ser también profesora de dos materias en el ciclo de adultos. En su rol de psicóloga educacional asesora y trabaja en conjunto con el equipo directivo; realiza entrevistas con padres, docentes, alumnos, familiares y en algunos casos profesionales que intervienen con algún alumno en particular. Siendo estas algunas, entre otras, de las tareas que realiza.

Por otro lado, el maestro tutor según la propuesta de la escuela debe asumir el papel fundamental de crear vínculos que ayuden a los jóvenes a sostenerse en el proceso de escolaridad y restablecer su relación con la escuela. Garantiza el seguimiento, acompañamiento y cambios favorables en las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten, lo cual tiene como fin potenciar los aprendizajes de los alumnos para posibilitar la permanencia y promoción de estos. A su vez, acompaña a los docentes, en el dictado de las diferentes disciplinas. Estos espacios permiten la detección de problemáticas particulares (pedagógicas, vinculares, psicológicas, etc) que poseen los alumnos con cada asignatura, como así también la resolución de conflictos grupales y el fortalecimiento de las potencialidades.

La gestión se basa en la toma de decisiones de forma participativa, y se refleja en diversas instancias organizativas. La institución presenta una dinámica centrada en el cambio, la innovación y la creatividad, la cual se ve reflejada en las metodologías que implementan como el trabajo colaborativo, el funcionamiento de diversos equipos de trabajo a partir de las problemáticas y/o necesidades, la revisión crítica de la práctica y la evaluación de las decisiones que se toman.

Desde el año 2013, que el Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo” junto a la Universidad Católica de Córdoba, trabajan de forma conjunta en diferentes proyectos, entre ellos, recibe alumnas practicantes que realizan las prácticas profesionales supervisadas de la carrera de Psicología. Las practicantes al finalizar el proceso anual en la escuela realizan un trabajo integrador final, que tiende a contribuir y aportar su mirada a la realidad de la institución.

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

La convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico de una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad de Córdoba.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar la convivencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes del ciclo básico de una escuela secundaria de la zona sur de la Ciudad de Córdoba.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar los sentidos que los jóvenes le adjudican a la convivencia escolar.
- Analizar las ideas que los jóvenes expresan sobre sí mismos, sus pares y su relación con las prácticas cotidianas de convivencia.
- Indagar la participación de los jóvenes en el proceso de diseño, construcción e implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

6. PERSPECTIVA TEÓRICA

En este apartado se realizará un recorrido por diferentes conceptos que darán sustento teórico al eje de sistematización de experiencias construido en base a la práctica realizada. En primer lugar, se conceptualizarán las instituciones educativas, sus características y componentes de análisis. Luego, se realizará una breve descripción del sistema educativo en Argentina, sus principales características, estructura y se describirá brevemente su historia. En otro apartado, se describirá cómo se ha ido construyendo la noción de condición juvenil, y cuáles han sido los estereotipos y relatos sobre jóvenes a lo largo de la historia y cómo repercuten estos en la actualidad.

6.1. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Garay (1993) afirma que la escuela es una “institución de instituciones”, ya que, dentro de ella, en cada establecimiento, se encuentran muchas instituciones pedagógicas, sociales y culturales que la atraviesan y constituyen su tejido institucional.

Fernández (1998) explica que en el uso antiguo la palabra institución refiere a normas, valores, de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definido y sancionado. A su vez en gran cantidad de informes se la utiliza como sinónimo de establecimiento, entendiéndolo como “la concreción material y la versión singular de una norma universal abstracta” (p.35). En ambos casos se señala a las instituciones “en un nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita e implícitamente” (p.35).

Garay (1993) agrega que una institución es un producto instituido, es decir que ha estado precedida por un proceso de constitución que se llama institucionalización. Este proceso deja sus huellas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los fracasos y

logros del establecimiento institucional, etc. Existen a la vez en la institución, fuerzas y luchas que tienden a transformarla, las cuales se llaman instituyentes y serán productoras de nuevas ideas y valores. Estas fuerzas generan una nueva institucionalización.

En la Ley Nacional de Educación Nacional N°26.206, se define a la institución educativa como:

La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, exalumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución. (Ley Nacional de Educación, N°26. 206, 2006)

Maldonado (2010) afirma que las instituciones educativas forman parte de un espacio social específico donde tiene lugar la transmisión y recreación de la cultura. Es en este espacio en donde los alumnos deben acceder, entre otras cuestiones, al dominio de las disciplinas estipuladas curricularmente.

En este sentido, Maldonado y López Molina (2008) afirman que a los sistemas educativos y a las instituciones escolares que los componen, les corresponde no solamente propiciar la alfabetización elemental, sino que también, les atañe proporcionar a los neo educandos herramientas diversas para apropiarse, re-significar, criticar, comprender y de-construir lo que se lee.

Fernández (1998) postula que el núcleo que hace singular a las instituciones educativas tiene que ver con un:

(...) conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo de las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (p. 25)

Fernández (1998) afirma que existe para cada establecimiento institucional, un estilo y lo define como “ciertos aspectos de la acción institucional que, por su reiteración caracterizan al establecimiento como una forma de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y

resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, etcétera” (p.41).

A su vez, esta autora considera componentes básicos sin los cuales el establecimiento no puede tener origen; estos son un espacio material con instalaciones y equipamiento; un conjunto de personas; un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona expresados en un currículo; una tarea global que dirige el logro de fines y conlleva una división de trabajo; y una serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales incluidos en la puesta en marcha de una tarea.

Fernández (1998) considera que la interacción a lo largo del tiempo entre los componentes mencionados anteriormente trae como resultado productos materiales y simbólicos que los llama cultura institucional.

A su vez, las instituciones educativas cuentan con un modelo institucional, el cual, la autora lo define como derivado de modelos generales que expresa características de la historia del establecimiento y los niveles de formas de funcionamiento deseadas.

Por otro lado, cuentan con una ideología institucional la cual está constituida por representaciones que evidencian el modelo y el estilo que el establecimiento expresa. Dentro de este conjunto de representaciones algunas concepciones forman producciones simbólicas que actúan como un organizador.

Es aquí donde se encuentran, en primer lugar, la novela institucional, la cual Fernández la conceptualiza como una producción cultural que sintetiza el conocimiento que se tiene sobre el origen y los sucesos a lo largo del tiempo, tales como acontecimientos críticos y figuras de gran relevancia en la vida institucional. En segundo lugar, se encuentra la identidad institucional la cual la define la autora como aquellos “registros sobre el estilo de hacer, percibir y juzgar” (Fernández, 1998, p. 49).

6.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA

El Sistema Educativo Nacional, tal como se define en la Ley Nacional de Educación N°26.206, es “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación” (p.3); posee una estructura unificada en todo el país. La obligatoriedad escolar se extiende desde los cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria, para asegurar la misma se desarrollan alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, ajustándose los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales.

Esto último concuerda con lo establecido en la Ley N°26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en el año 2005. Postula en sus artículos 15 y 16, que niños, niñas y adolescentes tienen el derecho a la educación pública y gratuita, en vistas a su desarrollo integral, su preparación para ejercer la ciudadanía y su formación para la convivencia democrática.

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles; la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. A su vez, la Educación Secundaria se divide en dos ciclos; por un lado, un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y, por otro lado, un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

A la vez esta estructura se encuentra formada por ocho modalidades, aquellas opciones que se proponen dar respuesta a requerimientos específicos de formación con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Estas modalidades son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La Educación Secundaria es obligatoria y forma parte de una unidad pedagógica destinada a los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación

Primaria. En todas sus modalidades y orientaciones tiene el objetivo de capacitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios.

La LEN establece que los docentes del sistema educativo, tanto del ámbito público como privado cuentan con derechos, entre los cuales se encuentran el desempeño en cualquier jurisdicción mediante la acreditación de título; la capacitación y actualización integral y gratuita, durante toda su carrera; el ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de la ley; un salario digno; los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social, entre otros.

Y también cuentan con obligaciones, tales como, respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la ley de educación, la normativa institucional y la que regula la tarea docente; cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades; capacitarse y actualizarse en forma permanente; A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable y proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.

A su vez, la ley establece que el personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio forma parte de comunidad educativa y su tarea principal es contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, acorde a los derechos y obligaciones establecidos en la misma.

Todos los estudiantes tienen los mismos derechos y deberes. Estos incluyen entre otros, ser respetados en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática, protegidos contra toda agresión física, psicológica o moral; integrar centros de estudiantes u organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas y participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

A la vez, la ley describe como deberes de los estudiantes, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad

educativa; participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad de los docentes; respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

6.3. HISTORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA

Tal como afirma Duschatsky (2008) tradicionalmente la escuela fue concebida para la transformación de las sociedades. Ella toma como pilar fundacional de los sistemas educativos modernos a la Ilustración. En esta época, el progreso indefinido a través de la ciencia y la tecnología eran las ideas que dirigían la sociedad; todo ser humano era educable y la educación era vista como capaz de producir los cambios globales que la sociedad necesitaba.

Terigi (2008) explica que, durante su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas. Por un lado, la clasificación de los currículos, que es un principio organizador del sistema educativo y tiende a fortalecerse a medida que se avanza a los niveles superiores. Los límites entre los contenidos se encuentran establecidos de tal forma que la mayor parte de ellos se transmiten en asignaturas o unidades curriculares; esta división del conocimiento en la escuela secundaria se corresponde con una organización del saber de finales del siglo XIX.

Por otro lado, se encuentra el principio de designación de los profesores por especialidad, ya que un currículo clasificado requiere de docentes especializados. El sistema

formador de profesores se estructuro de la misma forma. Esta modalidad tiene también más de un siglo de antigüedad.

Y, por último, se planteó la organización del trabajo docente por horas de clase. Esto dificulta la concentración institucional, y a su vez, este régimen aparece reportado en numerosas investigaciones como productor de problemáticas tales como el ausentismo docente y la rotación de personal. En la actualidad los docentes con mayor concentración institucional en el nivel medio son figuras como los preceptores u otros agentes de docencia indirecta,

Terigi (2008) afirma que en la educación secundaria estas disposiciones básicas se articularon de tal forma que hoy forman un patrón organizacional que posee gran parte de las críticas y que es difícil de modificar.

Por su lado, Tenti Fanfani (s.f) engloba los grandes cambios en el desarrollo de la educación básica en nuestro continente durante los últimos años en dos fenómenos principalmente:

Por un lado, la masificación, es decir que el crecimiento cuantitativo no estuvo acompañado por un aumento en los recursos públicos invertidos en el sector, tales como recursos humanos, infraestructura, equipamiento didáctico, etc.

Por el otro, la masificación está acompañada por un cambio profundo en la morfología social de los alumnos. Es decir, que no solamente los jóvenes que se escolarizan son más cantidad, sino que son diferentes entre ellos. Ingresan jóvenes que tradicionalmente estaban excluidos, como, por ejemplo, hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas y rurales; a la vez que, los jóvenes y adolescentes en la actualidad son diferentes a aquellos primeros alumnos.

Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura), afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. (Tenti Fanfani, s.f, p.1)

Estos cambios ponen en crisis la oferta tradicional de educación escolar, viéndose reflejados en síntomas como la exclusión y el fracaso escolar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones y fundamentalmente en la

ausencia de sentido de la experiencia escolar para muchos jóvenes que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido creadas para ellos.

Jacinto y Terigi (2007), agregan que una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa disputan las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. Que en su origen fue creada selectiva y con un currículo academicista, diferenciada desde sus comienzos en modalidades profesionales, la escuela secundaria se enfrenta en la actualidad a nuevos tiempos y públicos. La llegada de nuevos sectores sociales ha desestabilizado entre otras cuestiones los acuerdos que había con relación a este nivel educativo, y enfrenta tanto a los gobiernos como a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

Por otro lado, estos cambios como la escolarización masiva han visibilizado fenómenos como el fracaso escolar. Terigi (2009) afirma que con cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización produjo nuevos grupos de niños, jóvenes y adolescentes que no ingresan a la escuela, o que permaneciendo en la misma no aprenden en los ritmos y en las formas en que se espera desde la escuela o que aprendiendo en los ritmos y en las formas en las que lo espera la escuela tienen acceso a contenidos de baja relevancia, por lo que su trayectoria escolar posterior se ve comprometida.

Continuando con esta idea, la autora plantea que se hace referencia al fracaso escolar cuando se habla de desgranamiento, de repitencia, de sobre edad, de bajo rendimiento y de dificultades de aprendizaje.

Terigi (2007) afirma que, frente a la masividad del fracaso, en vez de volcarse la sospecha sobre la escuela, las condiciones de escolarización, la organización pedagógica entre las que se encuentran la simultaneidad, la descontextualización y la presencialidad; la sospecha se volcó sobre los sujetos y por mucho tiempo el fracaso escolar fue interpretado desde un modelo patológico individual.

En este sentido, Maldonado (2008) afirma que estos alumnos puestos en posición de fracaso escolar son en realidad víctimas de proyectos pedagógicos que no tienen en cuenta la diversidad y que se nutren de concepciones psicológicas que se encuentran desactualizadas teóricamente, pero que a la vez mantienen vigencia en los espacios escolares.

6.4. LOS JÓVENES, LA CONDICIÓN JUVENIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS JUVENILES.

Como afirma Saintout (2007) para hablar de jóvenes es necesario correrse de una mirada que se base únicamente en lo etario, ya que lo biológico se encuentra cargado social y culturalmente. Por lo que existen diferentes modos de ser joven y diversos modos de percibir el mundo.

La juventud se construye históricamente y a su vez, varía de una cultura a otra y en las diferencias de clase y de género. Sus límites son socialmente contruidos y fortalecidos a través de diferentes ritos de entrada y salida, de acuerdo con las culturas.

La autora postula que ser joven es algo socialmente creado y asignado y que se puede pensar que no se ha sido joven de la misma forma en todas las épocas, así como que siempre han existido jóvenes. A lo largo de los años han existido varios modos de ser joven. Aunque estos modos han sido olvidados en la actualidad, pueden estar actuando como residuo en como las culturas presentes le asignan un lugar a la juventud.

Resulta interesante tomar a Giovanni Levi y Schmitt (1996, como se citó en Saintout,2007), para caracterizar y describir diferentes modos de ser joven a lo largo de los años en Europa Occidental. Describe cómo ciertos jóvenes en la Grecia clásica ocupan el espacio público desde una relación asimétrica con los adultos; los jóvenes eran lo moldeable, una creación adulta, la educación es vista fundamentalmente desde la seducción. La juventud culmina cuando culmina la relación de educación. A diferencia de esto, en la Antigua Roma los jóvenes son reconstruidos a partir de la figura de Rómulo y Remo, de su juventud salvaje contenida desde la entrada al mundo adulto. Los hombres jóvenes eran pensados para la guerra sometida a la autoridad de los padres. Los jóvenes podían pasar a la vida adulta cuando se emancipaban del poder de autoridad de los padres. Mujeres y esclavos no pueden emanciparse de la autoridad por lo que la juventud no es transitoria. En la Edad Media, se habla únicamente de los jóvenes hombres y nobles, apareciendo ligado a la belleza, al valor, la guerra, como etapa que lo transformarían en un señor. La virtud que lo llevaría a ser un señor era estar dispuesto a la muerte. En la modernidad, con el desarrollo de la sociedad de clases industrial la juventud se comienza a pensar, como momento de espera. Con la imposición de

la instrucción obligatoria general que se da al inicio de siglo sumado al rito de iniciación religioso de la confirmación. Se constituye el corte más claro hasta el momento entre infancia, juventud y adultez.

Estos modos de pensar la juventud tienen asuntos en común; por un lado, siempre es tenida en cuenta como un estadio transitorio, en donde lo que cambia son los rituales de pasaje hacia otro estadio; por otro lado, cada época ha tenido un relato hegemónico sobre juventud que hace referencia solo a un grupo sin incluir a todos los miembros de la sociedad con la misma edad; y por último, los jóvenes están siempre subordinados al poder de adulto.

Estos diferentes modos de definir la juventud a lo largo de la historia repercuten y dejan huella en los modos en que en la actualidad se define a la misma.

En el siglo XX., emerge la noción de juventud tal cual la conocemos en la actualidad.

Reguillo (2001) señala tres movimientos complementarios entre sí que permiten hablar de la invención de la juventud como la conocemos en la actualidad.

Por un lado, afirma que tuvo que ver con el crecimiento de la población económicamente activa y la necesidad de restablecer el equilibrio de la balanza de empleo y producción. Así se extendió un periodo de espera que halló en la escuela una institución para su desarrollo. La etapa de instrucción de conocimientos fue extendiéndose cada vez más en cantidad de años.

Por otro lado, la universalización de los derechos humanos, de la mano de la creación de organismos internacionales que tuvieran como misión impedir que se repitieran los horrores a los que se había expuesto la humanidad durante la Segunda Guerra, implicará la legitimación de los derechos de los jóvenes. Así, se creará la figura del menor, que habla de los jóvenes como sujetos de derecho, amparados por el estado. El menor, que se diferencia del adulto, tiene de esta manera derecho a la protección del estado a través de una jurisprudencia particular.

En tercer lugar, señala Reguillo, la emergencia de la juventud se da junto al surgimiento también en la posguerra de una poderosa industria cultural que, consciente de la nueva relación jóvenes/ocio, interpela a los jóvenes como sujeto de consumo a partir de una propuesta de diálogo. Es decir, llama a los jóvenes no desde un poder vertical -como lo hace la jurisprudencia o la escuela- sino desde la complicidad, planteando una relación de aparente diálogo que se continuará hasta nuestros días.

Saintout (2007) plantea que en la actualidad somos testigos de discursos hegemónicos que hoy construyen la condición juvenil y que oscilan entre los polos de situar a la juventud

como exitosa o la juventud como identidades amenazantes. La autora postula “tres grandes condensaciones de sentido en la actualidad: los jóvenes exitosos, los jóvenes desinteresados y los jóvenes peligrosos”(p. 45).

Continuando con su postulado afirma que, los jóvenes exitosos son aquellos que se asocian a la idea de joven/consumidor, es decir que adquiere su identidad desde la relación con los bienes que ofrece el mercado, responde a un prototipo físico y que transita en el mundo a partir de acciones individuales.

Por otro lado, los jóvenes desinteresados, son aquellos que por diversas razones no encuentran un lugar cómodo o no tienen un lugar en la sociedad, tanto en el presente como en el futuro. El relato que presentan los medios sobre estos jóvenes es que no les interesa nada, es decir, no les interesa la política, ni los valores de sus padres, ni la familia, ni la escuela, etc. Los muestran como jóvenes que se entregan al ocio y que pierden el discernimiento entre lo que es bueno y lo que es malo; siendo propensos a las malas compañías y a los malos hábitos. Aunque se plantea que estos jóvenes pueden ser salvados o recatados de algún modo.

Y, por último, se encuentran los jóvenes peligrosos, a quienes se los muestra como jóvenes de los que nada se puede esperar, pero además ponen en peligro lo que nuestra sociedad ha valorado como necesario de conservar. Estos jóvenes forman parte de sectores excluidos de la sociedad y que a la vez forman parte de una o dos generaciones que han estado en su misma situación.

Paulín (2011) afirma que la noción de juventud es pertinente para no caer en reduccionismos como el joven, el adolescente, que opacan la diversidad de trayectorias y a la vez, se imponen desde una versión única. De esta forma, este autor cita a Margulis (1996) quien postula que:

La juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad, como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte; con la generación a la que pertenece; en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial; con la clase social de origen; como moratoria social y periodo de retardo; con el género, según urgencias temporales que pesan sobre el varón y la mujer; y con la ubicación en lo familiar, que es el marco institucional en el que todas estas otras variables se articulan. (p.29)

6.5. LOS JÓVENES Y LA ESCUELA

Dubet y Martuccelli (1997) definen a la experiencia escolar, como “un proceso vivencial del sujeto en el que están presentes componentes reflexivos que le permiten tomar conciencia de sus acciones” (p. 190). Teniendo en cuenta esto, la emergencia de conflictos en relación con el sujeto y norma refiere al problema de la integración social que intenta la escuela a la vez que se plantea la necesidad de formar sujetos críticos y autónomos. Paulin y Tomasini (2008), señalan teniendo en cuenta el concepto de experiencia escolar, la participación activa de los alumnos en las construcciones de sentido y significación que realizan en relación a las normas.

Estos autores a su vez toman a Dubet y Martucelli (1997) recuperando el concepto de “principio de reciprocidad” en donde se observa que los adolescentes establecen una visión más compleja de las relaciones sociales en la escuela que los niños de primaria.

En esta línea, Tenti Fanfani (2000) plantea que “el principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor alumno no es unidireccional...” (p.6).

Dubet y Martuccelli (1998) a su vez destacan que “la reciprocidad sustituye a la obediencia “natural”, (...). Los colegiales ven su establecimiento como un sistema político complejo, (...), no protestan contra la autoridad: exigen más bien consideraciones personales y reciprocidad de actitudes” (p. 190-191).

Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000) afirman en la publicación de UNICEF, que Roger Hart en 1993, toma la escalera de participación creada por Sherry Arnstein para ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación de la población, y la aplica para describir los diversos estadios de participación de infantil y juvenil en las escuelas. Así es como describe ocho niveles de participación en forma de escalera con diferentes características.

El primer escalón, lo nombra participación “manipulada”, y la define como aquella que se da cuando los jóvenes son utilizados para realizar acciones que no entienden y las cuales responden a intereses ajenos a los suyos. En este caso, los adultos utilizan a los jóvenes para transmitir sus propias ideas y mensajes.

El segundo escalón corresponde a la participación "decorativa", hace referencia a momentos en los que las personas adultas utilizan a los jóvenes para promover una causa sin que éstos y éstas la comprendan ni tengan mayor implicación en su organización incorporando a los niños y jóvenes sólo como un accesorio para decorar o animar determinada actividad.

El tercer escalón hace alusión a la participación "simbólica", en la que se realizan acciones donde la participación de la población es sólo aparente. Se desarrolla la actuación de algunos jóvenes, con habilidades dialécticas o ideas ingeniosas, como protagonistas de eventos o debates, seleccionándolos sin darle la oportunidad para participar en el proceso a aquellos jóvenes que representan.

Los tres primeros escalones se consideran como "falsa participación", ya que la acción de los niños y jóvenes no es consciente ni responde a los intereses de aquel que participa. Es decir, que en los primeros escalones no puede hablarse de participación.

El cuarto escalón constituye la participación de "asignados, pero informados". En este nivel, aún se dispone de los niños y jóvenes para que participen en una determinada actividad, sin embargo, se le informa en qué consiste la misma, sin tener posibilidad de liderarla o gestionarla. Es el primer nivel de participación real.

El quinto escalón corresponde a la participación "con información y consulta". Es el segundo nivel de participación real; los agentes externos de desarrollo informan y consultan a los jóvenes sobre su probable participación. En base a ello, la población decide, y se tienen en cuenta sus ideas.

En el sexto escalón de participación se basa "en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas con los niños y jóvenes". En este nivel la acción es pensada por agentes externos de desarrollo, pero es compartida con los niños y jóvenes. Supone que ellos se incorporan en pensar y aportar respecto a la acción a realizar.

El séptimo escalón lo denomina participación "en acciones pensadas y ejecutadas por los propios niños y jóvenes". En este nivel la acción se gesta en los jóvenes y es ejecutada por ellos. No hay relación con agentes externos de desarrollo.

El octavo escalón refiere a la participación "en acciones pensadas por los niños y jóvenes y que han sido compartidas con agentes externos de desarrollo". La acción es pensada

por los niños y jóvenes, pero a diferencia del escalón anterior, es compartida con agentes externos de desarrollo.

Fornasari (2016) a su vez, afirma que existen diferentes niveles de participación en relación con la convocatoria para crear un nuevo sistema de convivencia democrático, y los enumera en cuatro:

El nivel de información, que consiste en estar informado sobre el proceso Institucional.

El nivel de opinión, que abarca la oportunidad de expresar las propias ideas y opiniones con relación al trabajo de elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

El nivel de decisión, que incorpora el momento de poder elegir y decidir sobre las cuestiones a trabajar en el marco de construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

El nivel de acción, el cual incluye asumir una función a través de un rol específico.

La autora postula que, para aprender a participar en un espacio público como la escuela, es necesario que cada miembro reconozca su nivel de participación, su grado de implicancia y de responsabilidad en el proceso de construcción de convivencia.

6.6. LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

Tal como se describe en la Circular N° 04/98 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, las instituciones educativas forman parte de espacios complejos en donde las personas pasan gran parte de sus vidas y deben afrontar la convivencia con los demás miembros de la comunidad educativa de la que forman parte.

El Consejo Federal de Educación en la Resolución N°62/97 afirma que entre los compromisos que los alumnos y los docentes deben tomar se encuentran la promoción de solidaridad, de la justicia, de la paz y de la defensa de los derechos humanos y responsabilidades individual y social. Lo que permitirá conseguir una actividad reflexiva, respetuosa y crítica de los valores socialmente aceptados y del acceso de los alumnos a conocimientos, que les permitan lograr un pensamiento autónomo y creativo.

Así también plantea la necesidad de que en la escuela se viva y se practique la democracia, se promueva el cuidado del otro y se conforme un ambiente determinado por la solidaridad y la responsabilidad.

El acto educativo en su sentido fundacional promueve desde sus prácticas escolares la constitución del Sujeto Ético, para reconocer y respetar la existencia del otro como alteridad desde una política institucional basada en la construcción de la convivencia escolar democrática, que propicie un buen clima escolar y este sustentada en la Doctrina de Protección Integral para que todos los integrantes de la comunidad educativa sean sujetos de derecho. (Fornasari, 2016, p. 43)

La Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del año 2005, promueve que se transforme la noción de sujeto infantil y adolescente, que pasan de ser menores a sujetos de derecho. Para lo cual, establece que las leyes de prevención y cuidado serán para todos los niños y jóvenes y estarán desarrolladas a través de políticas sociales de bienestar e inclusión.

Maldonado (2010) describe que durante muchos años las organizaciones escolares no hablaron de convivencia sino orden-desorden, disciplina- indisciplina, buena conducta-mala conducta, etc.; y siempre referido a alumnos. Por ende, se crearon reglamentos, instructivos o regímenes disciplinarios con esa perspectiva.

Continuando con los aportes de la Circular N° 04/98 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba los valores fundamentales que hacen a la convivencia democrática, tales como tolerancia, respeto por el otro, solidaridad, justicia y el ejercicio de la libertad responsable se expresan, debido al constante cambio cultural en normas y reglas que se han

modificado en el tiempo. Por lo cual, aquellos reglamentos disciplinarios concebidos en años anteriores se revisan a la luz de estos cambios y aprendizajes.

Emerge así, en el país, la noción de convivencia con más énfasis en el sistema educativo y compete a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la función que en ella desempeñen.

En la misma Circular, se describe que la convivencia atraviesa toda la trama de relaciones al interior de cualquier institución, es resultado de distintos aspectos o dimensiones, entre los que se encuentran; la trama vincular al interior de la institución; los procesos y estilos comunicativos que se dan en la escuela; la distribución de poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos de tomar decisiones, el estilo de tratamiento frente a situaciones conflictivas; los umbrales de tolerancia a las discrepancias y la mayor o menor aceptabilidad de la diversidad; la historia institucional y el posicionamiento actual frente al proceso de transformación; el estilo institucional y el clima de trabajo; la definición de su identidad institucional; el grado de pertenencia a la institución de los distintos actores, entre otros.

La convivencia, entendida como vivir con otros, es esencial a la formación de vínculos y no solamente desde el punto de vista afectivo sino también en lo que hace a la constitución de lazos culturales. Se da como una construcción colectiva en un terreno complejo, pues encierra para el sujeto, la paradoja de tener que interactuar con los demás al tiempo de tener que conservar el espacio y la identidad personal. (Circular N° 04/98 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba)

La convivencia atraviesa la escuela en todas sus dimensiones e incluye a todos sus integrantes sin excepción.

Fornasari (2016) afirma que se necesita en las instancias de participación democráticas para la construcción de la convivencia escolar, organizar dos momentos; el primero tiene que ver con la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia, y el segundo con la configuración de Consejos de Convivencia Escolar.

El Proyecto Educativo Institucional es definido por Maldonado (2010) como “un proceso colectivo que reconstruye, a partir de la identidad de la escuela, la visión institucional y define a los objetivos y acciones de acuerdo con la realidad y las necesidades de la comunidad” (p. 33).

Fornasari (2016) afirma que los Consejos de Convivencia Escolar (CCE) son una instancia de reflexión colectiva y consulta para establecer acuerdos, evaluar y aplicar los AEC, a la vez que se pueden elaborar actividades que fortalezcan y promuevan los vínculos pedagógicos entre los miembros de la institución educativa. Estos se encuentran formados con la representación de todos los miembros de la comunidad educativa, entre ellos, directivos, docentes, alumnos padres, etc.

6.6.1. LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.

Fornasari (2015) afirma que un sistema de convivencia se construye a partir de un proyecto institucional que cuente con la participación de toda la comunidad educativa siendo dinámico y contextualizando a la cultura particular de cada establecimiento educativo. En este proyecto se encuentran insertos los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) que pactaran los modos de relacionarse, las normas de convivencia, los acuerdos y los consensos para resolver las situaciones conflictivas, con el objetivo de promover un clima favorable para trabajar, en el quehacer de enseñar y aprender.

A partir de la Resolución N°149/10 de la provincia de Córdoba se estableció que las escuelas secundarias de la región deben construir Acuerdos Escolares de Convivencia, es decir, producir acuerdos contando con la participación de toda la comunidad educativa sobre normas que regulen la convivencia de todas aquellas personas que forman parte de la escuela,

sin distinción de edad, género o posición institucional (equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes y padres)

Según estipula la resolución, estos acuerdos serán redactados por escrito en un documento que será la base para determinar si las normas acordadas se transgreden, qué sanción corresponde en tal caso y cómo se aplicarán. Este documento será aprobado por las autoridades del sistema educativo de la provincia.

Se diferencia a los Acuerdos de Convivencia de los códigos de disciplina, ya que los primeros proponen valores, “describen tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas sin caer en casuísticas detalladas que pierden actualidad continuamente en su ilusión de prescribir todo”; a la vez que, no son un manual ya que no prevé qué sanción corresponde a cada transgresión, sino que posibilitan a interpretar en cada caso cuál es la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos. (Resolución N°93/09, p. 23).

El cuadernillo N° 3 del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Chiaverano et al. (2009) detallan que los AEC tienen como objetivo principal la regulación del comportamiento de los alumnos en el establecimiento educativo, pero estarán sostenidos por el compromiso de todos los actores institucionales, tales como docentes, familias, alumnos, etc. Todos deben haber sido consultados y lo esperable será que los AEC reflejen la producción colectiva de estos actores.

El Consejo Federal de Educación en la Resolución N°62/97, plantea como propósitos de un sistema de convivencia promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo; favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, negociación, mediación, arbitraje y otras alternativas, considerando la dignidad e igualdad de derechos para todos los actores institucionales; promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos; promover conductas respetuosas hacia los símbolos patrios; así como el respeto de los Derechos del Niño; promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, tendientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución; instalar la noción de acuerdo y el compromiso como base de la convivencia y la responsabilidad compartida para su logro; procurar que los procesos de construcción e internalización de las normas escolares se conviertan en instrumento privilegiado para la reflexión sobre la ética de la responsabilidad ciudadana, vinculando permanentemente los criterios de convivencia escolar con los sistemas de normas y valores

que imperan en la sociedad; y promover prácticas generadoras de vida, previniendo y desalentando conductas que atentan contra el bienestar físico y mental de las personas.

Fornasari (2015) agrega que estos dispositivos nombrados anteriormente, surgen de la necesidad de implementar políticas institucionales que promuevan la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar, habilitando y facilitando el trabajo educativo entre todos los miembros.

6.6.2. LA INCORPORACIÓN DE LA NORMA.

Maldonado (2010) postula que las instituciones sociales y dentro de ellas las educativas, como espacios de orden, organizan la convivencia de sus miembros a través de reglas o normas. La estructura normativa forma parte de uno de los aspectos más importantes de lo instituido, en el sentido de que es un mecanismo de regulación y formación de los sujetos. Para él “la norma es un patrón o representación por el cual se prevé y se juzga la conducta de los individuos; es obligatoria en mayor o menor grado y su transgresión implica algún tipo de sanción”. (p.150)

Siguiendo esta idea en el cuadernillo N°2 de Renovación de los Acuerdos Escolares de Convivencia del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Chiaverano et al. (2009) afirman que no hay ninguna interacción entre personas que no cuente con alguna regla, pero las reglas invisibles no se pueden llamar normas, se deja el uso de esa palabra para aquellas reglas escritas y publicadas. La norma se destina al comportamiento humano público es decir aquel que puede ser atestiguado y contrastado con pruebas neutrales.

Las normas cuentan con ciertas características tales como que se inspiran en valores, pero no establecen valores; a la vez la misma norma se aplica para todos, lo cual se relaciona con el principio de igualdad ante la ley y también es base de la democracia; la norma no es

optativa, no es negociables, de lo contrario dejaría de ser norma y aquel que no respeta una norma debería ser sancionado. La norma establece deberes, prohibiciones y derechos.

Maldonado (2010) afirma que las normas de convivencia son aquellas que constituyen un reglamento que le da estructura jurídica a un conjunto de normas de diversa índole, tanto morales, como operativas y/o convencionales; y que regulan el comportamiento de los alumnos.

Fornasari (2016) afirma que las normas escolares al estar basadas en un carácter democrático legítimo no pueden contradecir los principios establecidos en la Constitución Nacional o los marcos legales nacionales o provinciales.

Continuando con lo que se plantea en estos cuadernillos, la presencia de normas en la escuela tiene que ver con la presencia de límites a conductas que no se consideran apropiadas de todos los actores escolares. Respetar las normas trae consigo controlar y autolimitar los deseos y la agresividad. Más allá del auto control, la norma provee un control externo, que a la vez es materia de enseñanza.

Fornasari (2016) afirma que las normas deben aplicarse solamente al comportamiento de los sujetos en los espacios públicos y no a sus creencias, principios morales o pensamientos.

Maldonado (2010) afirma que en la institución escolar conviven adultos, que se encuentran socializados y son responsables ante ley; con niños y jóvenes, que se encuentran en proceso de socialización, para que las normas y el vivir con ellas, son una regla y a la vez un objeto de conocimiento que implica un proceso de incorporación.

Los AEC son propositivos y no sólo prescriptivos, es decir que los AEC no sólo ponen límites, sino que también proponen valores, y esa es una de las grandes diferencias entre estos y los reglamentos de disciplina.

En este sentido Fornasari (2016) postula que es fundamental que las normas escolares tengan sustento en valores y Derechos Humanos.

En el cuadernillo N°1 Renovación de los Acuerdos Escolares de Convivencia del Programa de Convivencia Escolar, Chiaverano et al. (2009) se afirma que las normas de convivencia en una escuela deben ir de la mano con el Proyecto Educativo y con los fines institucionales. Las normas de convivencia no tienen solamente un propósito legal, sino que

buscan educar y socializar; “no solo cumplir las normas enseña sino también lo hace el participar en su construcción”. (p.7)

Fernández (1998) afirma que al transgredir los marcos que establecen las instituciones, desviándose de ellas acarrearán el riesgo del castigo externo e interno de la autoridad y a su vez, corren el peligro de ser desmembrado del cuerpo grupal derivando así en una posición de extranjero.

Foucault (1975) afirma que cuando el poder regulador de las instituciones internalizadas fracasa, el conjunto ejerce su poder de vigilancia y castigo a través de las formas sociales encargadas de la protección de lo establecido.

6.6.3. LA SANCIÓN.

En el cuadernillo N°3 Renovación de los Acuerdos Escolares de Convivencia del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Chiaverano et al. (2009) se postula que en cada Acuerdo Escolar de Convivencia (AEC), deberá haber un capítulo reservado para las sanciones. En donde se abordarán los tipos de sanciones elegidos y el criterio para su aplicación con fines educativos; aunque se detalla que no es conveniente que se estipule con anterioridad la sanción que corresponderá a cada acción transgredida.

A su vez, los AEC preverán la conformación de los Consejos Escolares de Convivencia, que serán un ámbito colectivo para la aplicación de normas y sanciones. Con respecto a esto, se plantea que serán “lugares participativos de reflexión y producción normativas en los que las escuelas van realizando un aprendizaje democrático de la convivencia entre las personas anticipando lo que será la convivencia escolar” (p.11).

Los mismos se encontrarán formados al menos por directivos, docentes y alumnos, abriendo el espacio de participación a demás miembros institucionales.

En el cuadernillo N° 2, de Renovación de los Acuerdo Escolares de Convivencia del Programa Nacional de Convivencia, Chiaverano et al. (2009) afirman que en la escuela al igual que en la sociedad no es bueno que haya impunidad, es decir, que si hay transgresión a las normas lo esperable es que haya sanción.

En este sentido, Fornasari (2016) afirma que las sanciones deben confirmar el carácter educativo de la normas, impidiendo que se cree un clima de impunidad frente a la propia agresividad e impulsividad.

En el mismo cuadernillo N° 2, afirman que la sanción viene acompañada de dos aspectos que sirven a la formación de la conciencia ética y de la democracia. Por un lado, la sanción logra un equilibrio entre el colectivo que se regula por una norma y los miembros que la transgreden. Si no hubiera sanción se disolvería lo colectivo y se resaltaría el individualismo, ya que el encuadre normativo se disminuiría. Por otro lado, la sanción promueve un aprendizaje cognitivo que radica en poder formar una relación entre acción y consecuencia que favorezca el desarrollo de la capacidad para saber que las decisiones que uno toma producen consecuencias.

Continuando con lo que se establece en el cuadernillo, la sanción no debe aplicarse sin procesos previos de advertencia y llamados a la reflexión siguiendo un proceso gradual. Es importante tener en cuenta que el fin de las sanciones es educar. Un principio de justicia establece que la sanción tenga relación con la transgresión y clasificarlas como leves, graves o muy graves.

Con relación a esto que se menciona anteriormente, Fornasari (2016) lo encuadra dentro de dos criterios para la aplicación de las sanciones, por un lado, la gradualidad, relacionado con el proceso previo de advertencia; y por otro lado la proporcionalidad, que tiene que ver con la relación proporcional entre la transgresión cometida y la sanción. La autora hace hincapié en que esto debe argumentarse lógicamente y no de forma arbitraria u emocional.

La sanción puede tener también un sentido reparatorio, es decir, que si se ha hecho un daño se propone una reparación; así como el daño puede ser moral o material y la reparación también. El enfoque reparatorio permite generar mayor conciencia del daño que puede

producir una transgresión a la norma; favorece la percepción de los acontecimientos desde la perspectiva de los otros.

Esto aparece explicitado en la Resolución N°149/10, en donde se postula que es imprescindible incorporar el valor reparatorio de la sanción, por lo que refiere a reparar un daño moral o material, favoreciendo el hacerse responsable de las propias acciones e incorporar el sentido del semejante (Resolución N°149/10, p.4).

7. MODALIDAD DE TRABAJO

El presente trabajo se realiza en base a la modalidad denominada *sistematización de experiencias*. Jara (2010) define a la sistematización de experiencias como:

Un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. (p.1)

En esta modalidad de trabajo el objeto que se sistematiza es nuestra propia práctica, sobre la cual se realiza un proceso de reflexión e interpretación crítica. Jara (2010) afirma que la sistematización de experiencias no se trata únicamente de la recuperación histórica o documentación de la experiencia, ni de catalogar o clasificar datos dispersos, sino que refiere a algo más complejo, es decir que implica experiencias y a la vez, llevar a cabo una interpretación crítica de las mismas.

El mismo se llevará a cabo desde un enfoque cualitativo, que según afirma Hernández Sampieri (2014) “se basa en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.7).

A su vez, se toman aportes de la etnografía, ya que, como describe Restrepo (2011), el trabajo etnográfico se centra en el estudio de las prácticas y los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan.

La población con la que se llevó a cabo esta experiencia forma parte del Ciclo Básico del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, al cual asiste una población de jóvenes y adultos que poseen trayectorias escolares interrumpidas.

Con el fin de construir los datos que se analizan en el presente trabajo se utilizaron la observación cualitativa y participante, la entrevista cualitativa semi-estructurada y la revisión de documentos; así como también se realizaron talleres con estudiantes del ciclo básico.

La observación cualitativa, implica según Hernández Sampieri (2014) adentrarnos en situaciones sociales manteniendo un papel activo y una reflexión permanente, poniendo atención en los detalles, sucesos, eventos e interacciones.

A su vez, Guber (2001) afirma que la observación participante consiste en dos actividades; por un lado, observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece

alrededor del investigador, y por otro lado, participar en una o varias actividades de la población. A lo largo de la practica se realizaron observaciones de clases, entrevistas, ateneos, reuniones docentes, etc.

Con relación a la entrevista cualitativa Hernández Sampieri (2014) la define como una reunión para intercambiar información entre una persona, que es el entrevistador y otra que es el entrevistado; y a partir de ésta se logra una construcción conjunta de significados sobre un tema.

El mismo autor sostiene que la entrevista semi-estructurada se basa en una guía de asuntos y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para esclarecer conceptos o para obtener más información sobre los contenidos deseados, por lo tanto, no todas las preguntas se encuentran determinadas con anterioridad.

Se realizó una revisión de documentos tales como registros, informes, cuadernos de seguimiento, acuerdos escolares de convivencia, Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre otros.

Al finalizar el año de prácticas se llevó a cabo un dispositivo de intervención, con modalidad de taller. El taller es definido por Ander-Egg (1991) como “un lugar donde se trabaja se elabora y se transforma algo para ser utilizado”. Luego aplica el término desde un punto de vista pedagógico haciendo referencia que un taller es “una forma de enseñar y sobre todo de aprender, mediante la realización de algo” y que se lleva a cabo de forma conjunta. (p.10)

Castagno (2008) agrega que la materia prima del taller son las vivencias, conocimientos y experiencias que aportan los participantes.

7.1. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Con el objetivo de proteger los derechos de todas aquellas personas que intervinieron durante la práctica se cumplió con los principios del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la República Argentina (2013), entre ellos, el respeto por los derechos y la dignidad de las personas resguardando la intimidad, privacidad y autonomía de estas. Por lo cual se ocultan los nombres de todos aquellos miembros de la institución que aparecen en los registros y observaciones realizadas.

Al comenzar la práctica y mediante una breve presentación se brindó información sobre el propósito y naturaleza de la misma, haciendo hincapié, en el secreto profesional y derecho a la información, para proteger la dignidad y privacidad de todos aquellos que participaron de la práctica.

8. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

8.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO.

La práctica en el Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, tuvo su inicio el día 9 de abril de 2018. En el primer acercamiento al mismo, fuimos acompañadas por la tutora del Contexto Educativo. Este primer día se realizó una breve presentación, que tuvo lugar en el recreo y en el patio de la escuela con directora, vicedirectora y psicóloga de la institución. Luego se continuó con la psicóloga en la biblioteca, en donde, se explicó brevemente el encuadre de las prácticas y las motivaciones de las practicantes, así como también se contextualizó y se caracterizó la historia de la institución.

Durante el primer encuentro con la psicóloga se pactó que los días que iríamos a realizar las prácticas en la institución serán lunes, martes y miércoles, en el horario de nueve de la mañana hasta la una del mediodía.

Desde el primer día se pudo observar la cantidad de actividades que los miembros de la misma realizan y quienes a su vez refieren estar “desbordados”.

A diferencia de años anteriores, donde las practicantes comenzaron observando un curso en particular a partir de la demanda de la institución, este año se pactó en la primer reunión con la psicóloga que durante el primer mes no habría designado un espacio específico, sino que habría libertad para poder observar y conocer los diferentes espacios, y luego enfocar la atención en el espacio que juntamente con la institución se piense necesario continuar el proceso. En esta primera reunión también se establecen los días y horarios en los que se realizará la práctica, los cuales coinciden con los días y horarios en que la psicóloga se encuentra en la institución.

Durante las primeras semanas, se logró una buena adaptación a la Institución. Se pudo observar cómo la misma se encuentra familiarizada con la participación de practicantes. El no tener un lugar bien establecido desde el comienzo, propició que los docentes y tutores, presentarán ciertas demandas, con el fin de que las practicantes se establezcan en algún curso en particular.

Durante las primeras observaciones, se pudo observar el gran compromiso que los docentes, preceptores y demás miembros de la institución tienen con la misma. Luego de varias observaciones se comenzó a notar cómo algunas cuestiones, entre ellas el desempeño de algunos docentes, no coincidía con la propuesta del Proyecto Educativo Institucional. Como por ejemplo ideas que los docentes tenían en torno a la autoridad, a las sanciones, a los acuerdos escolares de convivencia, etc.

Me llamo la atención el rol del preceptor, sobre todo el rol que cumple la preceptora de Ciclo de Adultos. Trabaja hace 8 años en la institución y posee formación en trabajo social por lo que además de hacer cumplir con las normas de la institución educativa, ser el nexo entre los profesores, directivos y familiares de los alumnos y cumplir con tareas administrativas; es quien orienta a los jóvenes, los escucha, comparte con ellos las horas libres y los recreos. Al compartir con los jóvenes y escucharlos, conoce también las problemáticas personales y vinculares de los alumnos.

Desde la primer semana de práctica en la institución se solicitó desde el equipo directivo a las practicantes que realicen sistematizaciones para ateneos, tomando los informes que los docentes realizaron de cada curso en los cuales realizan un diagnóstico de cada curso con relación a oralidad, lectura y escritura, disposición de bancos y de situaciones particulares. En otro momento, se solicitó que se realicen informes, a modo de ejercicio que luego se trabajó con la psicóloga, sobre alumnos teniendo como referencia los cuadernos de seguimiento. Estos informes fueron luego revisados por la psicóloga, quien explicó que modificaciones se les había hecho; lo cual permitió un proceso de aprendizaje.

Se participó en dos ateneos, uno por cada ciclo, es decir, uno de Ciclo Básico y uno de Ciclo de Adultos; en donde participaron el equipo directivo, los docentes, preceptores y practicantes. Los ateneos, son dispositivos que tienen la función de poder describir y caracterizar, cada curso en particular, presentando situaciones particulares y las formas de intervenir en cada una de ellas; con el objetivo de que al Gabinete lleguen situaciones que realmente necesitan su intervención, promoviendo que las demás situaciones sean tratados en instancias previas con la intervención de los otros actores institucionales. Se hace hincapié en los acuerdos escolares de convivencia, en donde se describen una serie de pasos a seguir, antes de concurrir al equipo directivo o al gabinete. Al finalizar cada ateneo, el equipo directivo solicita, sistematizar la información y las intervenciones que se acordaron en cada situación presentada.

Luego de la primera semana de clases, en donde se realizaron observaciones, en recreos y sala de profesores y se desarrolló el primer ateneo; se realizaron las primeras observaciones en cursos. Antes de ingresar a cada curso, se le comunicaba al profesor que se realizaría una observación. En algunos casos el docente, demandaba que se ocupen los lugares vacíos en las mesas de trabajo de aquellos alumnos cuya conducta generaba distracciones en la clase. Al ingresar a cada aula por primera vez, se realizaba una breve presentación de las practicantes.

Después de algunas semanas, comenzaron a surgir encargos de parte de algunos tutores, de observar a un curso en particular, a algún alumno en particular.

Luego del primer mes de práctica acordamos con la psicóloga nuevos días para concurrir a la práctica, lunes miércoles y jueves, ya que realizar tres días seguidos nos generaba mucho cansancio y dificultad para poder completar los registros.

Durante el segundo mes de prácticas, los encuentros con la psicóloga de la institución fueron menos, y más difíciles de concretar, debido a diferentes situaciones que reclamaron su presencia e intervención. Luego de la semana de mayo, en el espacio de supervisión de prácticas de la facultad, se realizó un cambio, a partir del cual se incorporó la tutora que estaba de licencia y la tutora que estaba supliéndola finalizó su labor.

Ocupar un lugar en las mesas de trabajo durante las observaciones de clase y no mantener un rol de observador no participante, generó, que los alumnos cuenten situaciones y vivencias personales, frente a las cuales, se intervino a partir de la escucha. Algunas de los relatos de los alumnos, se relacionaban a situaciones de riesgo, por lo que se comunicaron a la psicóloga y a la tutora de la facultad.

En el marco de la jornada nacional de violencia familiar, se llevaron a cabo dos talleres, de los cuales se participó en el de la escuela secundaria del turno mañana. Este taller contó con la colaboración del polo integral de la mujer y de integrantes de la facultad de Derecho de la Universidad Católica de Córdoba. Se llevaron a cabo diferentes actividades con los alumnos que promovieron la reflexión y el diálogo en torno a esta temática. Algunos alumnos no participaron activamente del taller, sino que conversaban y jugaban entre ellos y con sus celulares. Otro gran grupo participó reflexionando y opinando acerca de las actividades que se propusieron. Al finalizar el taller, los alumnos anónimamente debían responder en una hoja cual es la violencia que ejercían y cuál es la violencia que recibían. En

esta instancia muchos alumnos se movilizaron y escribieron violencias que habían recibido a lo largo de su vida, como abuso sexual, maltrato físico y psicológico. Una de las alumnas en particular se movilizó queriendo no participar del taller y salir del salón en donde se realizaba. Al no poder salir, se quedó sentada y cuando se leyó todos estos escritos de sus compañeros, ella comentó “qué bueno saber que no solo me pasó a mí”, “que valientes los que se animaron a escribir”. (Registro de Observación, 8 de junio)

Durante el comienzo del tercer mes, se realizó una reunión en donde participaron, practicantes, psicóloga y la tutora del contexto educativo de la Facultad. En la misma, se debatió acerca del rol de las practicantes en la institución y de algunas intervenciones que posibilitaron escuchas que no se pudieron contener, por no tener herramientas necesarias y por ubicarse en un lugar que no correspondía como practicante. Se acordó, también la necesidad de un espacio de supervisión en la institución con la psicóloga de forma periódica. Se acordó además que en la segunda etapa del año se participará observando entrevistas que se realicen desde gabinete con alumnos, familiares o profesionales que intervengan en algún caso particular.

Desde el equipo directivo se solicitó que se realice un informe a modo de diagnóstico de problemáticas relacionadas a la convivencia a partir de sistematizar información de los cuadernos de seguimiento, los registros de ateneos y las observaciones realizadas; el cual servirá para la planificación del Programa Nacional de Formación Docente.

Al finalizar la primera parte del año y aproximarse las vacaciones de julio, un tutor solicitó una reunión al equipo directivo. En esta reunión participaron tutores, y profesores del ciclo básico; y uno de los puntos a debatir en la misma fue evaluar y reflexionar acerca de la modalidad de tutorías que se había implementado durante el año. Los tutores estaban divididos por áreas, cada uno de ellos era tutor de un curso en particular, pero a la vez dictaba una hora de tutoría en los otros dos cursos. Esta modalidad se había implementado este año con el fin de mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Los años anteriores, cada tutor se encargaba únicamente de su curso. Durante la reunión se debatieron los pro y contras de la nueva modalidad y se determinó volver a la modalidad anterior de tutorías, ya que, si bien las calificaciones habían mejorado, habían aumentado situaciones y conflictivas de violencia.

A partir del mes de Julio, se anunció el contacto de la escuela con la Fundación APADIM, con la cual alumnos de tercer año del ciclo básico comenzaron a intercambiar

visitas los viernes. Un viernes venían a la escuela los alumnos de APADIM y otro viernes iban a la fundación los alumnos de tercer año. Allí intercambiaron conocimientos, y los alumnos de APADIM los ayudaron mostrándoles sus instalaciones de huerta e invernadero y dándole consejos para la cooperativa de huerta de tercer año.

Durante la primera mitad de la práctica me llamaron la atención ideas que los jóvenes tienen sobre ellos mismos, las cuales se expresan en frases como “somos unos negros”, “estos negros se pelean”, “no nos da la cabeza”, entre otras. A su vez, se registraron ideas previas que los jóvenes tenían al ingresar a la institución sobre está y su población, a la que se referían como “ellos”, diciendo por ejemplo “insultan”, “tratan mal a los profesores”.

En base a estas ideas que surgían de forma recurrente en todos los cursos de la escuela, me planteé las siguientes preguntas: ¿Qué ideas previas que tienen jóvenes ingresantes sobre la población escolar de la institución a la que ingresan?, ¿Qué ideas tienen los jóvenes sobre ellos mismos?, ¿Cómo se construyen esas ideas?, ¿Qué factores han influido en la construcción de esas ideas? Estas ideas que los jóvenes tienen sobre ellos mismos y sobre la población de la escuela, ¿afectan de alguna forma en su comportamiento y en su rendimiento en la misma? ¿De qué manera los jóvenes se sitúan en ese lugar pre-asignado? ¿Cómo van actuando esos lugares/rótulos/etiquetas que se les ponen?

Estas preguntas en conjunto con otras en torno a la convivencia y los acuerdos escolares de convivencia me fueron llevando a la construcción del eje de sistematización y los objetivos para la realización de este trabajo final. A lo largo del año se vivieron en la escuela diferentes situaciones relacionadas a la convivencia y a la violencia escolar, que abrieron múltiples interrogantes tanto en docentes, tutores, gabinete, como en el equipo directivo. Esto llevó entre otras cosas a que se tome la decisión de que el próximo año se revisen los Acuerdos Escolares de Convivencia. Por lo cual, me pareció interesante poder analizar cuál es la perspectiva que los jóvenes tienen sobre la convivencia escolar, y poder contribuir de alguna forma a visibilizar esa mirada para que sea tenida en cuenta el próximo año.

Luego de tener definido el eje y los objetivos del trabajo de sistematización que se iba a trabajar con estudiantes del ciclo básico, comencé a realizar observaciones únicamente en estos cursos, es decir, primero, segundo y tercer año del ciclo básico.

Luego de las vacaciones de Julio, comenzamos a participar de entrevistas con la psicóloga y alumnos, esto me sirvió para poder conocer otras de las funciones de la psicóloga

institucional de forma más cercana. A partir de estas entrevistas en muchos casos, la psicóloga nos comentaba cuáles eran los pasos por seguir con cada situación. En algunos casos menos complicados la psicóloga hablaba con los tutores o profesores, en otros citaba a reunión a los padres y en algunos también tuvo reuniones con otros profesionales, como psicólogos. Luego de las entrevistas generalmente la psicóloga se tomaba un tiempo para repensar con nosotras sobre lo que se había hablado en la misma. Haciéndonos preguntas como ¿Qué piensan ustedes?, ¿Qué les pareció? Estos espacios y momentos creo que fueron muy enriquecedores para la práctica.

Acompañé durante el mes de agosto al tutor de tercer año en una entrevista con un alumno de su curso; el tutor me solicitó que lo acompañara. El motivo de la entrevista era que el alumno estaba teniendo una asistencia irregular y bajas calificaciones a la vez que no participada en las actividades propuestas en tutoría, como la huerta.

Durante el mes de agosto, se comenzó a notar el gran desgranamiento que se había producido en primer año; quedando menos de 10 alumnos en el curso. Lo cual generó interrogantes y reflexiones tanto en el tutor del curso, como en profesores y demás miembros institucionales.

A fines de agosto y principios de septiembre se llevaron a cabo dos consejos consultivos, los cuales son reuniones que se realizan con la participación de dos delegados de cada curso, la vicedirectora, un tutor y un preceptor y tienen por objetivo que los alumnos puedan participar y realizar propuestas a la escuela. Durante la reunión cada curso plantea su propuesta, se llega a un acuerdo entre todos los presentes y se realiza un registro en el cuaderno de actas que luego es firmado por todos aquellos que participaron.

Además de los dos consejos consultivos que se dieron en agosto y septiembre, hubo uno en abril, en el cual no estuve presente, pero puede revisar el libro de actas en donde narraba que en el mismo se expresó por parte de los alumnos el malestar que tenían con la señora que maneja el kiosco y además se planteó la necesidad de poner trabas en las puertas de los baños entre otras cosas.

En este caso en particular, los dos consejos consultivos de agosto y septiembre estuvieron dirigidos a que los alumnos pudieran proponer ideas en torno al que hacer en la semana del estudiante. Nosotras participamos de uno de ellos, participaron también dos alumnos de cada curso, de ciclo básico y ciclo de adultos. A partir de estos consejos

consultivos, se decidió que durante la semana del estudiante se destinaría al día lunes, para decoración del curso; el día martes irían al cine; el día miércoles se realizaría una jornada recreativa y deportiva en el polideportivo SMATA, cercano a las instalaciones de la escuela; y el día jueves se realizarán actividades de mejora del establecimiento escolar, aulas y espacios comunes.

En la semana del estudiante, participé de la actividad que se desarrolló en el polideportivo SMATA, la cual tuvo una buena concurrencia de alumnos; que participaron de partidos de fútbol, hockey y juegos mesa; compartiendo al final un almuerzo de toda la institución en el quincho del predio.

También participé de la actividad de reparación y mejora de los espacios comunes de la escuela; actividad en la que participaron pocos alumnos, alrededor de 6 por curso. Este día pintaron las paredes del interior y exterior de las aulas, y las aberturas.

En la semana siguiente, acompañé al tutor de tercer año y dos de las alumnas a la huerta que se encuentra a ocho cuadras, el jardín Belén perteneciente a la misma institución. Las alumnas regaron la huerta y el tutor dejó el abono que habían recolectado durante la semana, en ese momento las señoritas del jardín junto con algunos alumnos y familiares colocaron un espantapájaros en el centro de la huerta.

A fines del mes de septiembre, nos reunimos con la psicóloga de la escuela, para poder conversar sobre nuestro eje de sistematización y objetivos. Ella se mostró interesada en los ejes y nos ofreció participar el próximo año cuando se revisen los acuerdos escolares de convivencia.

A principios de octubre había un viaje planificado para los alumnos de tercer año a Cruz del Eje, pero por inconvenientes con las autorizaciones y la cantidad de alumnos que iban a asistir al viaje, se suspendió.

A lo largo del año, me llamó la atención la cantidad de salidas y actividades que los alumnos y docentes realizaban fuera de la escuela, ir a la huerta, ir y recibir a los jóvenes de APADIM, una salida al teatro, salidas de los jóvenes de ciclo de adultos a la radio, a jornadas de puertas abiertas, a la plaza cielo tierra, entre muchas otras.

En la primera semana de octubre, le envié por mail a la psicóloga un dispositivo de taller, que había preparado para dar por separado en cada uno de los cursos del ciclo básico, ella lo envió al equipo directivo quienes luego de leerlo me recomendaron cambiar una de las

actividades ya que podría no ser entendida por los alumnos. A su vez, le mostré a la psicóloga y al equipo directivo tres entrevistas sobre convivencia que había planificado realizar con 3 alumnos de cada curso, entre los cuales pensé en un delegado de curso y algún alumno con sanción reparadora. Ellas me recomendaron agregar una pregunta sobre el consejo consultivo.

En esta semana también pacté con los tutores, dos días en la primera semana para realizar el taller con primero y segundo año; y un día de la segunda semana de octubre para realizarlo con tercer año.

Los talleres se llevaron a cabo en las fechas establecidas y tuvieron muy buena participación de los alumnos de los tres cursos; quienes se mostraron respetuosos e interesados en las actividades planteadas. Tuvieron una duración de dos horas, y estuvieron presentes también los tutores y mi compañera de práctica, quien me ayudó con el registro del mismo. El taller tuvo como objetivo visibilizar los sentidos que los jóvenes le adjudican a la convivencia escolar. Para esto se planificaron tres actividades, una de presentación y caldeamiento, una que apuntaba al objetivo del taller y una de cierre para poder retomar las cuestiones que habían ido saliendo a lo largo del mismo.

En el taller con primer año, que fue el primero que realice, me encontraba un poco nerviosa, sobre cómo iba a ser la participación de los alumnos, sobre si las actividades que había planificado iban a ser bien recibidas por ellos, entre otras cuestiones. Pero tuvo una buena cantidad de alumnos que participaron, aproximadamente doce, me acompañó el tutor de ese curso, quien también se sumó a participar de las actividades, los alumnos fueron muy respetuosos y participaron con entusiasmo. A pesar de ser el curso con menos alumnos, fue de los tres talleres, el que más participo, todos los alumnos aportaron y dialogaron sobre las actividades. Y los tiempos fueron justos los necesarios para cada actividad y para el taller.

En el taller con segundo año, la tutora me avisó que llegaba un poco tarde, por lo que comencé la actividad sin que ella estuviera presente, y al llegar no participó del taller sino que salía y entraba del aula. Los alumnos que participaron de la actividad fueron aproximadamente veinte, y a pesar de ser la primera hora de clases, se sumaron animados a la primera actividad. En las actividades participaron la gran mayoría de los alumnos, pero unos pocos permanecieron a partir de la segunda actividad sentados sobre los bancos escuchando música o con el celular. A pesar de que la tutora les llamó la atención en algunas ocasiones ellos continuaron sin participar. En la segunda actividad y por la cantidad de alumnos que

había tuve que no mostrar todas las imágenes y frases, porque si no, no iba a alcanzarme el tiempo para poder hacer la tercera actividad y cierre.

En el tercer taller, que también fue durante el primer módulo, tenía solo una hora y veinte minutos para realizarlo, porque después los alumnos tenían Química. Justo ese día faltó el profesor y pude tomar las dos horas de taller. Esa mañana el tutor me avisó también que llegaba tarde, así que al igual que en segundo año, comencé la actividad sola. En este curso, me costó más que en los otros cursos animar a los alumnos a participar de las actividades, ya que se los veía cansados y con sueño. En la primera actividad participaron todos y se los vio más entusiasmados. En la segunda todos escuchaban, pero algunos pocos, los voceros del curso eran quienes hablaban. El tiempo que se tomó para que se ordenen los bancos y comenzar con la actividad y la segunda parte, hizo que me quedara menos tiempo para la tercera actividad y el cierre. Por lo que decidí, que mientras un grupo hacía una cosa, el otro fuera comenzando con la tercera actividad. En un comienzo, necesitaba cinco voluntarios y solo tres se ofrecieron, cuando empezó la actividad se fueron sumando más y terminaron participando casi todos, al tocar el timbre algunos alumnos, que no habían terminado querían quedarse para terminar el rompecabezas. En este curso participaron alrededor de veinticinco alumnos.

Fue de mucha ayuda, que mi compañera de práctica me acompañe en los talleres, ya que ella fue quien tuvo el rol de registrar los diálogos y todo lo que acontecía. Creo que si hubiera estado sola se me habría complicado mucho poder hacer un registro completo de la actividad, ya que es difícil coordinar, escuchar, repreguntar y a la vez registrar.

En la primera semana de octubre realicé también, tres entrevistas a alumnos de primer año luego de haber realizado el taller en su curso. En la segunda semana realice las demás entrevistas, con los alumnos de segundo y tercer año. Para esto, solicite permiso al tutor y al docente del curso, para poder entrevistar al alumno en biblioteca.

Por momentos, estuve bastante tiempo esperando que se desocupe la biblioteca que era el único espacio para poder realizarla. Esto me llevó a ponerme en el lugar de actores institucionales como la psicóloga, quien no tiene un espacio físico de Gabinete, sino que utiliza los espacios que encuentra, cuando lo necesita. Me parece fundamental que ella tenga un lugar para desarrollar su trabajo, no solamente por su comodidad sino por los alumnos y demás miembros que requieran de su intervención. Un alumno que va a hablar con ella, por ejemplo, en biblioteca, es generalmente interrumpido varias veces por personas que entran,

sin querer y sin saber que hay alguien adentro, a buscar algo. Si bien creo que tiene sus ventajas, que ella no tenga su espacio, ya que comparte más tiempo y espacio con los demás actores institucionales, por momentos puede ser una gran desventaja también.

8.2. ANALISIS Y SINTESIS

Tal como fue mencionado anteriormente, el propósito de este trabajo final es aportar una comprensión acerca de la convivencia escolar, a partir de la Perspectiva de los estudiantes.

Para ello Se sistematizó el material construido en apartados las cuales tienen su origen en los objetivos propuestos anteriormente.

El primer apartado consiste en describir cuáles son los sentidos que los jóvenes le adjudican a la convivencia escolar.

En el segundo apartado se analizará las ideas que los jóvenes expresan sobre sí mismos, sus pares y su relación con las prácticas cotidianas de convivencia.

En el tercer y último apartado se describe cómo ha sido y cómo es, la participación de los jóvenes en el proceso de diseño construcción e implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia, en esta escuela en particular.

8.2.1 VIVIR CON OTROS: VOCES DE LOS JÓVENES.

Conocer los sentidos que los jóvenes de la escuela le adjudican a la convivencia escolar, permite ver y entender cómo se reflejan esas significaciones en su cotidianidad dentro de la institución escolar.

Teniendo en cuenta los aportes de Paulin, Tomasini y Nocetti (2011) se puede afirmar que la convivencia escolar está constituida por las formas de relación entre diferentes actores de la educación, lo cual se refleja en la puesta en marcha de los valores socio-educativos, los modos de afrontar los conflictos y sostener acuerdos; y las prácticas pedagógicas que sustentan la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como plantea Maldonado (2010), durante muchos años el paradigma predominante fue el de la disciplina-indisciplina, el del orden o desorden, el de la buena o mala conducta, pero siempre referido a los alumnos. A lo largo de la práctica se pudo observar cómo, aún en la actualidad este paradigma sigue estando presente en el día a día de escuela; reflejado en la forma en la cual los alumnos se refieren a la noción que tienen sobre convivencia escolar, en donde hacen referencia mayormente a la convivencia entre ellos, es decir entre los alumnos.

Esto se puede ver en frases que los alumnos dijeron en una serie de entrevistas realizadas, donde afirman que la convivencia escolar “Es como me porto con mis compañeros. No pelear”. (Registro de Entrevista, 10 de octubre). “Es convivir con tus compañeros. Llevarse bien” (Registro de Entrevista. 10 de octubre) “Es convivir con alguien. Hay varias formas, con padres, primos, amigos y en la escuela con compañeros. En paz” (Registro de Entrevista. 10 de octubre)

En algunos pocos casos, los jóvenes nombran convivencia también a la relación entre los alumnos y los demás miembros de la institución. En uno de los casos en particular, el alumno luego de responder y que se le realice la pregunta sobre si se refiere a la convivencia con sus compañeros, responde “no solo, sino con los que están en la escuela, con la directores,

profesores con los que limpian... no sé por lo menos yo me hablo con todos, con los de limpieza, con la directora” (Registro de Observación. 25 de octubre).

Se puede pensar a partir de esto mencionado por los jóvenes que la convivencia escolar significa para ellos vivir con otros (sus compañeros), dentro de la institución escolar. No obstante, no se refieren a solamente estar, sino que conlleva estar pacíficamente; es decir, *sin peleas, llevándose bien*. Esto genera interrogantes en torno a si es posible este tipo de convivencia que plantean los jóvenes, ¿es posible convivir de forma pacífica todo el tiempo? ¿convivir excluye los conflictos? ¿es posible llevarse bien con todos?. Los conflictos son inherentes a la relación de las personas, el punto está en el trabajo para encontrar una solución a los mismos que realice un aporte al acto educativo.

Resulta interesante retomar la Circular N° 04/98, del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en donde se destacan valores para la convivencia democrática, entre los cuales se encuentra la tolerancia, el respeto por el otro, la solidaridad, la justicia y el ejercicio de la libertad responsable. Algunos de los jóvenes entrevistados expresaron que para la convivencia era necesario el respeto, el conocimiento de los demás, entre otras cuestiones: “Convivir es conocer a tus compañeros, hablar, hacerte amigos, hablar de no sé de muchas cosas..., estar con ellos conocerlos” (Registro de Entrevista. 25 de octubre); “Es el respeto, llevarse bien todos. Es como se maneja el colegio.” (Registro de Entrevista. 25 de octubre).

En una de las respuestas el estudiante responde qué es la convivencia y a la vez reflexiona sobre cómo se desarrolla ésta en la institución, afirmando que si bien pudo ver cómo era en otras escuelas, en la escuela a la cual asiste ahora considera que no hay. “Convivir con otras personas pacíficamente. Aunque eso no hay, no hay convivencia pacífica, nos puteamos, nos tratamos mal. En las otras escuelas no era así” (Registro de Entrevista. 10 de octubre).

Siguiendo los aportes de Maldonado (2010) la convivencia es la relación entre aquellos que con-viven; el autor divide la palabra y conceptualiza cada una de sus partes; por un lado vivencia, que hace referencia a un hecho o experiencia de cada persona que contribuye a la formación de su personalidad; por otro lado con, que significa unión, participación, asociación y simultaneidad. Uniendo las dos partes de la palabra, afirma que las dos definiciones muestran la importancia de la unión entre los sujetos y a la vez de la importancia que tiene la alteridad para la construcción de la personalidad. Por otro lado, el

autor, postula que “el ser humano no puede bastarse a sí mismo, muere en ese intento” (p.47.), ya que se ha demostrado la gran importancia que tiene el otro para constituirnos como sujetos singulares.

Esto permite reflexionar sobre un debate que se dio entre los jóvenes, en uno de los talleres realizados, en dónde a partir de diversas actividades se permitió un espacio de reflexión por parte de los alumnos acerca de la convivencia en la escuela. Una de las actividades propuestas consistió en la presentación de frases de los registros de observación, una de estas decía “Una alumna dice: no me importa si no me junto con nadie”. Los alumnos reflexionan y debaten sobre la misma; algunos hacen referencia a quien menciona la frase caracterizándolo como *antisocial*, otros reflexionan sobre qué le puede haber pasado para que diga eso y piensan en cuál de sus compañeros puede haber dicho esa frase, otra alumna dice que tal vez quien dijo la frase prefiere encontrarse en soledad a lo que un alumno responde: “Si el ser humano está solo se muere” (Registro de Observación. 10 de octubre).

Aquí, se ve claramente, cómo el alumno destaca la importancia de los otros junto a la necesidad que tiene el ser humano de estar en sociedad y de convivir para su supervivencia, y a la vez, podemos pensar para constituirse como sujeto.

Maldonado (2010) reflexiona acerca de la necesidad de convivencia y sobre cómo ésta atraviesa todas las dimensiones de la escuela e incluye sin excepción a todos sus integrantes, por lo que debe estar reflejado en el PEI y en un Proyecto de Convivencia, es decir, en un marco de referencia que sirva de guía para la resolución de problemas en la institución.

Dentro del PEI se encuentran los Acuerdos Escolares de Convivencia que indican cuales son los modos de relacionarse, las normas de convivencia, los consensos para resolver las situaciones conflictivas, a fin de promover un clima favorable dentro de la institución escolar.

Partiendo de la información obtenida del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Caciorgna, L. y Ridolfi, V. (2009-2013) afirman que los Acuerdos Escolares de Convivencia de la escuela se elaboraron durante el ciclo lectivo 2011, y el proceso de producción se llevó a cabo en tres etapas.

Resulta interesante investigar qué conocimientos tienen los alumnos de la escuela sobre los AEC, ya que son un marco de referencia para la convivencia escolar. Por lo que se realizaron algunas entrevistas en donde se les preguntaba a los jóvenes sobre estos.

Los alumnos refieren a que son reglas y normas que especifican aquello que pueden y lo que no pueden hacer en la institución; en ningún momento señalan que sean para todos los miembros de la institución, sino que dan a entender que es un reglamento para los estudiantes. Un alumno dice: “Son acuerdos a los cuales vos llegas, O sea, para saber cómo es la escuela, cuáles son las reglas, que pueden hacer, que no pueden hacer. Qué clases de cosas se pueden hacer, como es el sistema acá” (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

Realizando un análisis de las voces de los jóvenes en torno a estas entrevistas se observan como recurrencias que los alumnos tuvieron acceso a los AEC de forma escrita, en los primeros días de clase y los mismos eran entregados por la directora, la vicedirectora o el tutor. Al respecto un alumno dice:

Es un papel que te dan cuando llegas acá. A mí me los dieron el primer día, cuando me inscribí, te lo dan para que leas, los primeros días, este año también me los dieron y te lo hacen pegar en el cuaderno de tutorías. Lo tenes que estudiar y te lo toman en una evaluación. Para que vos lo leas y sepas como es, porque algunos no lo quieren leer. (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

Lo enunciado por los jóvenes en torno a los AEC lleva a reflexionar e interrogarse sobre la relevancia que se le otorga desde la escuela a la asimilación y al aprendizaje de los Acuerdos Escolares de Convivencia. Con relación a lo que expresan los jóvenes acerca de los mismos, genera la sensación que ellos no le otorgan mucha relevancia a los mismos, más allá de esa primera lectura o *tener que estudiarlo*, pareciera que no vuelven a retomarlos a lo largo del año.

Se puede pensar que la mirada que tienen los jóvenes de los AEC, es como si estos fueran únicamente prescriptivos, es decir, un manual que dice que se puede y que no se puede hacer. No obstante, los mismos persiguen otro objetivo, proponen valores lo cual los diferencia de normas de disciplina; y este punto lo tienen en cuenta muy pocos jóvenes.

Uno de los estudiantes afirma que *al estar todos los días* en la escuela se van aprendiendo los AEC, frente a esto surge la pregunta si se referirá a los acuerdos propiamente

dichos, explícitos en el documento de la institución, o se referirá a otro tipo de códigos implícitos en el día a día.

El cuadernillo N° 3 del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Chiaverano et al. (2009) detallan que los AEC estarán sostenidos por el compromiso de todos los actores institucionales (docentes, familias, alumnos).

En los registros se observa que los alumnos, hacen referencia a que se los dieron en un papel, algunos afirman haber tenido que estudiarlos. ¿Cuál es el objetivo de este tipo de estrategias para aprendizaje de estos? ¿Qué otro tipo de estrategia se podría utilizar con ese fin?

Como generalidad, se observa que los jóvenes creen que todas las escuelas cuentan con los mismos Acuerdos de Convivencia. Esto lleva a pensar que, si bien la mayoría de los estudiantes conoce los AEC, ninguno tuvo participación en la construcción de los mismos, a la vez que desconocen el proceso que tuvo lugar años atrás y en donde participaron compañeros mayores.

Una de las alumnas hace referencia a haberlos leído con sus padres, es decir que en ese sentido se incluye a la familia.

En este apartado, no se hará hincapié en la participación de los jóvenes en la construcción e implementación de los AEC, ya que se verán en otra sección.

8.2.1.1. ACERCA DE LOS CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA.

Partiendo de entender a las situaciones conflictivas en la escuela como socialmente construidas, resulta relevante conocer la perspectiva de sus actores, en este caso en particular: los jóvenes.

Resulta interesante tomar a Siede (2007, como se citó en Fornasari, 2016, p.56) se refiere a la noción de conflicto, afirmando que es un componente constitutivo de la vida social y repercute tanto en los vínculos como en la relación del sujeto con la institución.

A la vez, siguiendo los aportes de Paulín y Tomasini (2008) se puede afirmar que en general las situaciones conflictivas con la estructura normativa son caracterizadas como indisciplina cuando refieren a hechos que irrumpen el desarrollo del trabajo áulico; y de violencia cuando se trata de acciones tales como agresiones físicas, verbales, o daños a muebles o inmuebles.

Continuando con estos autores, quienes postulan que la complejidad de la vida escolar para los jóvenes se da en dos esferas; por un lado, la que implica su desempeño y rendimiento académico, la relación con docentes y directivos y la adecuación de sus comportamientos a las normas escolares; y, por otro lado, las relaciones con compañeros, que, a pesar de estar regulado por la escuela, lo trascienden. La tensión que se genera entre estas dos esferas produce la emergencia de ciertos comportamientos en el aula; ya que formar una imagen ante sus compañeros requiere un esfuerzo significativo y con consecuencias para los jóvenes.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes del ciclo básico, se pudo indagar acerca de las situaciones que generan conflictos en la institución. Surgió como recurrencia a partir del relato de los jóvenes que el vínculo entre compañeros es el principal motivo de conflictos, a la vez que también no mostrar respeto al docente suele generar algunos conflictos en la escuela. Es decir, que lo que dicen los jóvenes, condice con aquello postulado por los autores con anterioridad, con relación a las dos esferas de complejidad de la vida escolar.

Siguiendo los aportes de Maldonado (2010) se puede afirmar, que son seis los tipos o categorías de comportamiento antisocial entre los cuales se encuentran; la disrupción en las aulas, los problemas de disciplina; el maltrato entre compañeros; el vandalismo y los daños materiales; la violencia física; y acoso sexual.

En relación con lo mencionado por el autor, los jóvenes sostienen que las situaciones conflictivas entre compañeros se relacionan con maltrato entre pares generalmente. Un alumno dice: “Hay mucho bullying, se dicen cosas que te pueden ofender, lastimar y entre compañeros se las devuelven” (Registro de Entrevista. 10 de octubre). “Cuando hay dos alumnos que se pelean, los demás no se meten. Hay mucho bullying. Ellos dicen que es un juego. Se tiran con algo” (Registro de Entrevista. 10 de octubre)

Se pudo observar cómo los jóvenes hacen referencia al *bullying*, un término que se encuentra muy extendido en nuestra sociedad y de cierta forma naturalizado en el lenguaje. Tal como plantea Maldonado (2010), el *bullying* es un término difícil de traducir al castellano y que se utiliza para denominar los procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir entre alumnos compañeros de aula o de escuela.

Resulta interesante resaltar la mirada de los jóvenes en torno a estas situaciones, en donde cuando los compañeros se pelean, los demás observan sin intervenir. Frente a esto surgen interrogantes en torno a ¿por qué los demás compañeros no intervienen?

Con relación a lo anterior los jóvenes mencionan que *un buen compañero tapa*; aquí se refleja la imagen que se espera del otro. Y en frases como “si él me manda al frente nadie le va a hablar a él” (Registro de Observación, 17 de octubre); se observa cómo se pone en juego el sentido de pertenencia al grupo de pares.

A la vez, el presente debate acerca de la mirada de los compañeros en estas situaciones de conflicto recuerda al taller desarrollado con los alumnos de primer año del ciclo básico, cuando se presenta la siguiente frase, enunciada por una de las alumnas a lo largo del año: “Cuando hay algún quilombo te hacen participe. Obvio que soy participe si no digo nada. Por eso ahora digo, no me quedo callada, si no soy cómplice”.

Luego una joven reflexiona sobre la misma lo siguiente:

Vos sos cómplice cuando no decís nada, porque estás sabiendo quien lo hizo. Por ejemplo, como cuando le robaron el celular a él. Ahí te das cuenta de que no somos compañeros. Hay que respetar al otro. Si estás haciendo algo malo se lo voy a decir a la otra persona, aunque sea mi amigo el que lo hizo. (Registro de Observación. 10 de octubre).

El presente registro refleja una mirada diferente de estas situaciones, que pueden pensarse también para las situaciones de *bullying*, se puede ver cómo la joven reflexiona acerca de dos partes del conflicto. Por un lado, la alumna reconoce que si observa una situación donde un compañero está siendo agredido de alguna forma, se debe actuar, ya que si se silencia y no se interviene se convierte inmediatamente en cómplice del agresor. Y en el caso que sucediera, se debería priorizar el respeto por el otro, por el compañero de curso; antes que la amistad que se tuviera con el autor de la agresión. No obstante, por otro lado, se puede pensar el ser cómplice y permanecer en silencio frente a la agresión como una forma de seguir perteneciendo al grupo.

A la vez, se abre el interrogante en torno a ¿qué es ser compañeros para los jóvenes en este tipo de situaciones? Por un lado, hay jóvenes como en el caso anterior, que priorizan el ser compañero como no ser cómplice del conflicto y respetar al otro, aunque no sea su amigo. Y por otro lado, se podría pensar que según lo que menciona otro grupo de alumnos, ser compañero sería acompañar a los miembros del grupo de pertenencia y no intervenir frente a situaciones de conflicto entre los demás.

En uno de los casos, un alumno hace referencia a ciertos límites implícitos del trato entre compañeros: “yo sé hasta qué punto charlar, o mencionar a un compañero... nosotros sabemos y no pasamos el límite. A veces nos retan” (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

Otras de las situaciones que generan conflicto de forma recurrente a la que hacen mención los jóvenes, tiene que ver con bromas, charlas “de mal gusto sin mala intención”, insultos; que luego terminan en una discusión verbal o una agresión física.

Un alumno menciona: “empieza como una broma y luego, por ejemplo, insultos, después se enojan, discuten y se agarran”(Registro de Entrevista. 25 de octubre)

En torno a lo mencionado anteriormente Maldonado (2010) postula que la agresión física es estrictamente un fenómeno de violencia contra las personas. No obstante, siguiendo los aportes de Paulín y Tomasini (2008) las bromas no son necesariamente un problema ya que forman parte de un código de interacción entre alumnos, lo consideran un problema cuando se cruza cierto límite de lo tolerable o cuando quien realiza la broma no es considerado alguien de confianza o un amigo.

Dentro de esto, una cuestión recurrente es la agresión verbal a través del insulto, apodo o burla, ya sea por alguna característica física de ellos mismos o hacia miembros de la familia, sobre todo las madres de los alumnos.

Un alumno dice: “algo que genera problemas es joder con la madre, insultarse. Hacerse bromas” (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

En torno a las bromas, también se podría incluir dentro de estas a las “indirectas”. Las cuales, en el vocabulario de los jóvenes, es dar a entender a un compañero algo sin expresarlo de forma clara y precisa. Un alumno la caracteriza como “La indirecta es para toda ocasión, para tirar palo, para pelear, para una chica que te gusta” (Registro de Observación. 10 de octubre)

Los jóvenes afirman que este modo de diálogo genera conflicto, ya que es confuso. “No sabes si te están diciendo a vos, capaz vas y le pegas. Genera confusión”. “No te lo dicen, pero te lo dicen”. “Es mejor decirlo en la cara... porque hay que decirlo en la cara” (Registro de Observación. 10 de octubre). A la vez, dicen que este tipo de diálogo no se desarrolla de forma respetuosa, le otorgan mayor valor a la conversación directa, que al decirlo *por la espalda*. Se podría pensar también que el diálogo directo demostraría mayor valentía que aquel que no lo es.

Con relación a las situaciones que generan conflictos con otros miembros de la escuela los jóvenes respondieron que en ocasiones algunos profesores recurren a la falta de respeto hacia los alumnos. Otra cuestión que mencionan los alumnos y que tuvo mucha relevancia durante el año escolar, fue la relación con la señora que atiende el kiosco; quien según muchos alumnos tiene un maltrato verbal hacia ellos.

Los profes quieren silencio y a veces dicen algo que hace enojar a los alumnos y ahí discuten. Pasa más que todo con los profesores. A los alumnos no les gusta que le llamen la atención. Y como todo joven es una etapa. Son rebeldes. (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

En contraposición a las situaciones que generan conflictos, los jóvenes mencionan durante uno de los talleres que: “con la profe de química tenemos un buen vínculo. A ella si la escuchamos” (Registro de Observación. 12 de octubre). Es decir, que dependiendo el vínculo que tienen con cada profesor, es el modo de comportarse y actuar en el aula. Durante las observaciones se notó que los alumnos tenían realmente una buena relación con esta profesora, en ocasiones tanto docentes como alumnos mencionan que este buen vínculo era similar al rol de una madre. La docente de química según comentaron tutores y alumnos, les habla a los jóvenes con cariño, a veces pasa por los bancos y les pone una mano en el hombro, conversa con ellos sobre sus dificultades, entre otras cuestiones.

En una de las entrevistas en particular se menciona la relación entre docentes, lo cual llama la atención, ya que hasta el momento siempre al hablar de convivencia se hacía referencia, a la relación entre alumnos. Durante una entrevista un alumno dice: “Por ejemplo, cuando falta un profesor sin avisar y entre profesores uno se enoja porque tiene que adelantar su hora y el otro no avisó” (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

La mayoría de los conflictos con otros miembros de la escuela que los jóvenes mencionan es con docentes, lo cual puede ser pensado desde el punto de vista de que son los docentes y tutores quienes tienen más contacto con los alumnos durante la jornada escolar.

8.2.1.2. SOBRE LOS ESPACIOS DE CONVIVENCIA

Los espacios que los estudiantes habitan en la escuela son sumamente relevantes a la hora de analizar los sentidos que los jóvenes le otorgan a la convivencia. En el presente apartado se realizará una breve descripción y análisis de dos espacios importantes en el día a día de la escuela, entre ellos el aula y *el ceibo*. Entre todos los espacios de la escuela (biblioteca, sala de cómputos, dirección, auditorio, cantina, etc), resultó interesante tomar estos dos espacios; ya que el aula es lugar de convivencia del curso, en donde los alumnos pasan la mayor cantidad de horas de día de clases. Y, por otro lado, el ceibo se toma como un espacio del patio, que cuenta con un valor simbólico importante para los alumnos y docentes de la escuela.

8.2.1.2.1. EL AULA

El aula es el espacio en el cual los jóvenes se encuentran durante la mayor parte del día escolar. En esta escuela en particular, durante el ciclo lectivo 2017, se puso en práctica en una sola de las aulas, más precisamente el curso de segundo año la modalidad de mesas de trabajo. Esta modalidad consiste en que los alumnos se ubiquen en mesas de a cuatro; y muchas de las actividades planteadas se encontraban dirigidas al trabajo en grupo. Al finalizar

el ciclo lectivo 2017, se realizó una evaluación entre docentes y se estableció que durante el ciclo 2018 se llevará a cabo esta modalidad en todos los cursos de la escuela.

Con relación a esta disposición los jóvenes en su mayoría no se encuentran conformes; y lo expresaron a lo largo del ciclo lectivo en diferentes momentos. Al finalizar uno de los talleres, los jóvenes mencionaron en torno a esto, lo siguiente: “que pongan los bancos a lo largo porque cuadrado dan ocote. Supuestamente están para compañerismo, para convivencia, pero en realidad charlas más y trabajas menos”. (Registro de Observación, 10 de octubre).

Aquí los jóvenes presentan algunas dificultades que observaron a lo largo del año con respecto al orden de los bancos en el aula. Resaltando que si bien favorece el vínculo entre alumnos a través del diálogo; es una dificultad para el trabajo académico.

En uno de los consejos consultivos, una de las estudiantes delegadas preguntó cuál era el motivo de esa disposición de bancos y propuso ubicarlos en forma de U, lo cual, a partir de su mirada, facilitaría el desplazamiento de los docentes en el aula, disminuiría el murmullo en el curso; a la vez, que promovería la participación de todos los alumnos en la clase. Ante esta propuesta la joven recibió un halago de parte de la vicedirectora, quien le respondió que su propuesta se tendrá en cuenta el próximo año.

Siguiendo los aportes de Maldonado (2000) en la actualidad al hablar de curso se piensa en un grupo; el mismo es un producto de la modernidad, que hoy se encuentra naturalizado e inherente a la estructura escolar. El curso está aparejado a la idea de un plan de estudios gradual, con un espacio físico y una duración anual. “La misma palabra curso designa a la vez un continente y un contenido, un tiempo y un espacio, un espacio, un recorrido y una dirección, un proceso y un grupo humano” (Maldonado, 2000, p. 45).

La autora postula que repensar el curso en la actualidad conlleva reconocer que hay una historia incorporada social, cultural e institucionalmente, en donde unidad y separación existen en una relación dinámica y compleja.

Durante uno de los talleres realizados una alumna dice: “yo creo que este año nos hemos vuelto más compañeros”, “el año pasado eran muchos grupitos” (Registro de Observación. 3 de mayo)

A lo largo de la práctica, se pudo observar que en los cursos de la escuela había gran movilidad de alumnos, es decir, que de un año al otro había muchos alumnos que dejaban de asistir a la escuela e ingresan nuevos alumnos. Lo cual lleva a que cada año el curso deba construirse nuevamente.

En el ejemplo citado anteriormente se puede ver cómo, dentro de un mismo grupo, por ejemplo, el curso de tercer año, se observan a la vez subgrupos; que tienden a unirse o separarse. A la vez, conlleva para los integrantes un trabajo y un esfuerzo equilibrar esta dualidad. Por otro lado, también se puede observar que durante un año el curso tuvo ciertas características y el próximo año, con el intercambio de alumnos tomó características totalmente diferentes.

Se observó que para los jóvenes *ser más compañeros*, es decir que el curso no se encuentre dividido en muchos subgrupos, es una característica que destacan de gran relevancia para la convivencia y que requiere de un esfuerzo y trabajo significativo a lo largo del año.

Durante uno de los talleres, en un debate que se dio acerca de las dificultades que tienen como curso para ponerse de acuerdo, un joven afirmó “durante el año aprendimos a ser más compañeros, casi vio... tenemos dificultades. es como que todos cambiamos” (Registro de Observación. 17 de octubre). En este relato, se puede ver cómo el joven resalta este trabajo y esfuerzo que requiere *el ser compañeros*; postulando que para ello se requiere cierta renuncia de algo propio, para la tolerancia del otro y al aprendizaje de algo nuevo; *todos cambiamos*.

8.2.1.2.2. EL CEIBO

En las escuelas la problemática de la relación con la alteridad se expresa cuando la irrupción del otro contamina el espacio de la mismidad en la medida en que faltan espacios, se pierden o se desdoblan. Esto genera perplejidad y tensión entre lugar y no lugar, en cuanto pasaje, dispersión y yuxtaposición o rugosidad de espacios. La pregunta acerca del otro insiste

sobre la construcción de la espacialidad como lugar asignado, designado, enunciado, ignorado o conquistado. Esto marca el carácter conflictivo sobre la afirmación entre espacios subjetivos en cada contexto escolar. (Fornasari, 2016, p. 52)

El Ceibo es un sector que se encuentra al final del patio de la escuela, es el único lugar que no tiene piso de cemento y en donde se encuentra un ceibo viejo debajo del cual hay unos bancos para sentarse. Es un espacio que utilizan los alumnos al llegar a la escuela, antes de entrar a las aulas o durante los recreos. Si bien, se utiliza generalmente para distensión o entretenimiento, en algunas ocasiones se utiliza como un aula al aire libre, o como espacio para tomar una entrevista por parte del tutor o la psicóloga de la institución a algún estudiante.

Este espacio se encuentra además al costado del aula de tercer año. En el registro a continuación, se puede observar cómo los alumnos utilizan este espacio.

Luego de terminar la actividad acompañamos a los alumnos que ya terminaron a sentarse al sol debajo del ceibo. La mayoría de los alumnos se quedan en ese espacio, otros quieren ir más lejos pero cuando el tutor les dice que se queden sino van a tener que entrar de nuevo se quedan. (Registro de Observación. 21 de junio)

Los alumnos de tercer año, al estar próximos a este espacio, son los que, de una forma u otra, se han asignado este lugar como propio. En los recreos cuando todos los alumnos se encuentran afuera, son los jóvenes de tercer año quienes ocupan ese espacio.

En el relato presentado a continuación, se puede observar cómo alumnos de otros cursos, en este caso de segundo año expresan la inconformidad sobre los otros que ocupan el lugar. “Lo rompieron al Ceibo”; “Está lleno de giles ahí ahora” (Siempre van los alumnos de tercer año) (Registro de Observación. 12 de octubre)

En torno a este espacio de convivencia, se puede pensar que es el espacio que todos los alumnos de la escuela quieren habitar, o por lo menos, de todos los alumnos de ciclo básico. Es significativo que sean los alumnos de tercer año quienes lo utilizan, y ocupan el lugar tan *deseado* por los demás jóvenes; ya que son ellos quienes además ocupan otro espacio simbólico significativo que es el espacio de estar a un paso de egresar y pasar al ciclo de adultos. La gran mayoría de los estudiantes añora el momento en que egrese de tercer año y llegue a poder transitar la última etapa del secundario. Los alumnos de segundo año, en la

cita presentada, intentan restar importancia de alguna forma tanto al espacio como a quienes lo habitan y justifican de alguna forma el ya no querer estar ahí.

8.2.2 IDEAS QUE LOS JÓVENES EXPRESAN SOBRE SÍ MISMOS, SUS PARES Y SU RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS DE CONVIVENCIA.

Dentro de este apartado se realizará una descripción y análisis del modo en que los alumnos se nombran a sí mismos y a sus compañeros; y qué relaciones se pueden establecer con la convivencia cotidiana dentro de la institución escolar.

8.2.2.1. ¿CÓMO SE VEN?

Resulta interesante retomar la noción de joven y condición juvenil de Saintout (2007) que se desarrolló en el marco teórico para poder analizar las ideas que los jóvenes expresan sobre sí mismos. La autora postula que ser joven es algo que se crea y asigna socialmente; a la vez que afirma que en la actualidad se observan discursos hegemónicos que construyen la condición juvenil y que polarizan a la juventud como exitosa o la juventud como identidades amenazantes.

Se podría hipotetizar que los discursos hegemónicos sobre los jóvenes se reflejan en la forma en la cual ellos se nombran a sí mismos, reproduciendo de esta forma estos discursos tan marcados en nuestra sociedad actual. Otra pregunta que se desprende de esta cuestión es si los jóvenes actúan estas etiquetas que la sociedad les atribuye a través de sus discursos.

A la vez, la autora postula tres aglomeraciones de sentido en la actualidad en torno a los jóvenes; a través de estas se los sitúa como exitosos, desinteresados y peligrosos.

Los jóvenes exitosos son aquellos que se asocian a la idea de joven/consumidor, es decir que adquiere su identidad desde la relación con los bienes que ofrece el mercado, responde a un prototipo físico y que transita en el mundo a partir de acciones individuales.

Los jóvenes desinteresados, son aquellos que por diversas razones no encuentran un lugar cómodo o no tienen un lugar en la sociedad, tanto en el presente como en el futuro. El relato que presentan los medios sobre estos jóvenes es que no les interesa nada, es decir, no les interesa la política, ni los valores de sus padres, ni la familia, ni la escuela, etc. Los muestran como jóvenes que se entregan al ocio y que pierden el discernimiento entre lo que es bueno y lo que es malo; siendo propensos a las malas compañías y a los malos hábitos. Aunque se plantea que estos jóvenes pueden ser salvados o recatados de algún modo.

A continuación, se presentan fragmentos de un registro de observación en donde se puede observar cómo esta idea de joven desinteresado que no le interesa la escuela, que se

entrega al ocio, propenso a malos hábitos; se podría ver plasmada en el comportamiento y pensamiento de los jóvenes como si ellos siguieran de cierta forma este discurso social que los lleva a actuar como si fuera una profecía autocumplida. Todo el tiempo los alumnos bromean de su mal comportamiento diciendo cosas como: “pobres chicas”, “no llegan a octubre con nosotros”, “van a salir con dolor de cabeza”. (Registro de Observación. 23 de abril)

Esto lleva a desarrollar algunos interrogantes; ¿es así como realmente se comportan en el curso? ¿Piensan esto porque es una idea que otros les transmiten? ¿Tal vez actúan como se espera o se piensa que se van a comportar?

Esta serie de preguntas recuerda a otra clase que tuvo lugar, más avanzado el periodo del ciclo lectivo, durante una evaluación en segundo año del ciclo básico. Una de las preguntas de la clase de tecnología tenía que ver con definir la personalidad de la escuela; esto genera dudas entre los alumnos, frente a lo cual, la profesora intenta clarificar con otra pregunta: “¿Qué hace a esta escuela diferente a las otras escuelas? Un alumno responde “está acepta los burros y las otras no” (Registro de Observación. 8 de agosto)

Esta idea que los jóvenes utilizan para describir a la escuela tiene que ver con que la misma, tiene la característica particular de recibir jóvenes a partir de los 14 años, es decir, que han tenido trayectorias escolares interrumpidas. Son muy variadas las causas por las cuales los alumnos asisten a la misma; pero el prejuicio que menciona el alumno en torno a que son *los burros* quienes forman parte de la escuela circula tanto dentro como fuera de la institución.

Y, por último, la autora describe a los jóvenes peligrosos, como aquellos a quienes la sociedad a través de sus discursos los califica como jóvenes de los que nada se puede esperar pero que además ponen en peligro lo que nuestra sociedad ha valorado como necesario de conservar. Estos jóvenes forman parte de sectores excluidos de la sociedad y que a la vez forman parte de una o dos generaciones que han estado en su misma situación.

Durante el transcurso del ciclo lectivo, se escuchó en varias ocasiones conversaciones referidas a la policía y a la estigmatización de la policía hacia los alumnos de la escuela. Por ejemplo, durante una de las jornadas de la semana de estudiante; los alumnos de tercer año se sentaron debajo del ceibo a conversar. En esa conversación comentaron riendo sobre una situación que les tocó vivir a tres alumnos a principio de año cuando estaban a una cuadra de

la escuela. Ese día los jóvenes estaban llegando a clases, cuando los detuvo un móvil de la policía, quienes sin ningún motivo los trataron de forma agresiva *los pusieron contra el móvil y los palparon*, luego les solicitaron bruscamente que abrieran sus mochilas buscando droga. Si bien al recordar la anécdota los jóvenes reían, mencionaron que tuvieron miedo.

A la vez, durante las observaciones de clase se escuchó nombrar a la tutora como *la policía* y en uno de los talleres se les presentó a los alumnos la siguiente frase con el objetivo de debatir sobre la misma:

La profesora se va del curso, y dos alumnos se pelean. (Me llama la atención que a la profe le dicen en broma policía y cuanto ella se va del aula, es cuando los alumnos se pelean).

- Se les pregunta a los jóvenes: ¿En qué sentido creen que la profe es como un policía?
- Un alumno responde: y... te hace un acta y es como que te lleva a Bower. Salir del cole, es como que salís en libertad. Pero libertad condicional porque mañana tenés que volver. Cuando te mandan a dirección es cuando tenés juicio y la biblioteca es el calabozo” (Registro de Observación. 17 de octubre)

Resulta interesante esta comparación que realiza el alumno entre la escuela y la cárcel. Por un lado, se puede pensar cómo el alumno se encuentra ubicado dentro de un sector excluido de la sociedad, que a la vez lo etiqueta y estigmatiza. Y por otro, lado se puede observar, como en tono de broma y metafóricamente, él se incluye dentro de esta etiqueta, siendo quien asiste a esta “escuela-cárcel” como él la describe.

A lo largo del año, se observaron también en diferentes momentos charlas entre los alumnos referidas, al robo y a las drogas, la mayoría de las veces en tono de broma; y en otras ocasiones, a través de comentarios sobre situaciones particulares, por ejemplo, la desaparición de algún objeto de un alumno.

Durante una de las clases mientras la profesora expone se escuchó la siguiente conversación en tono de broma:

- ¿Vos a qué te dedicas? Le pregunta un alumno a un compañero.
- A vender drogas. Le responde.

- Yo a comprártelas. Dice el primero.

(Registro de Observación. 2 de agosto)

Siguiendo los aportes de Duschatzky y Corea (2002) la droga socialmente se representa y asocia al robo, al peligro público que puede desatar y a la vez aparece relacionado con la condición juvenil. El consumo permite conocer un modo de habitar condiciones de vida, es más que una adicción, es el espacio donde las emociones se desbordan y se despiertan. La droga es la marca y es lo que enlaza a un nosotros imaginario; como por ejemplo *choros, negros o drogones*; en ese sentido el consumo conlleva una manera de socialidad y un modo de estar con otro.

Se puede observar en el registro anterior cómo estos jóvenes a través de la broma se enlazan en ese *nosotros imaginario*, permitiendo ver una forma de socializar y convivir.

A lo largo del ciclo lectivo, llamó la atención la forma de nombrarse a sí mismos que tienen los jóvenes como *burros, ladrones, drogones, vagos* y fue uno de los varios interrogantes que llevó a elegir la temática para este trabajo en particular. Al observar en el día a día de la práctica estas situaciones, surgieron varios interrogantes que se pueden resumir en el siguiente: ¿puede que estas ideas que los jóvenes expresan de sí mismos, muchas veces influidas por discursos hegemónicos de la sociedad, lleguen a influir en el modo de actuar y convivir dentro de la institución escolar? Si bien esta pregunta resulta sumamente compleja, el análisis de este pequeño apartado permite llegar a una pequeña hipótesis de cómo se construye la mirada de los jóvenes y cómo se refleja en situaciones particulares de la escuela.

8.2.2.2.¿CÓMO VEN A SUS PARES?

Partiendo de considerar a la escuela como una de las instituciones socializadoras por excelencia; resulta interesante analizar cómo se ven los alumnos unos a otros dentro de la misma. Entre compañeros a partir de la mirada que se tiene sobre el otro, se determinan teniendo como resultado lo que sucede entre ambos.

Recordando lo señalado por Duschatzky (1999) los procesos de construcción de identidades se caracterizan por la marcación de diferencias; ya que nombrar la diferencia conlleva a la vez delimitar la posición propia.

Tanto en los registros de observación de clases, de talleres como en las entrevista se observa de forma recurrente cómo los jóvenes marcan estas diferencias entre ellos a través de diferentes connotaciones, como por ejemplo *los nuevos* o *los viejos*, haciendo referencia a los alumnos que se incorporan en ese ciclo lectivo a la escuela y aquellos que ya se encuentran cursando desde años anteriores.

A principio de año, en el curso de tercero de ciclo básico surgen una serie de conflictos recurrentes entre las alumnas; frente a lo cual el tutor solicita la intervención del gabinete. El conflicto se da entre las alumnas que ingresaron recientemente a la escuela y aquellas que ya se encontraban desde el año anterior. Ante la pregunta de la psicóloga en torno a esta situación una de las alumnas responde: “a las nuevas siempre les cuesta integrarse” (Registro de Observación. 3 de mayo)

Tal como señala Maldonado (2000) referirse a los nuevos conlleva que estos individuos serán vistos solamente desde esa tipificación; la cual puede ser positiva o negativa con relación a las emociones y valores; pero reduce a ese grupo a la característica de invasor. En donde se disputa el poder, ya que un grupo intentará llevar a cabo sus objetivos sin importar la resistencia del otro.

Agregando los aportes de Duschatzky (1999) todo aquello que no resulta familiar se torna indiferente, esto promueve la construcción de un sistema de valores que se legitima únicamente dentro de la proximidad.

Continuando con el registro mencionado anteriormente cuando la psicóloga en una entrevista les pregunta a las alumnas porqué es que cuesta integrarse, algunas de ellas responden:

- A ser como ellos.
- Y la psicóloga dice: ¿Cómo es ser como ellos?
- La alumna responde: la jerga de ellos, a las malas palabras, al maltrato a los profesores, a esta nueva enseñanza. (Registro de Observación. 3 de mayo)

Los jóvenes que llegan a la escuela traen consigo ideas ya formadas y prejuicios sobre los miembros de esta, sobre la dinámica de la misma, entre otras cuestiones.

Considerando lo señalado por Duschatzky (1999) se puede afirmar que *ellos* y *nosotros* son oposiciones que refieren a una forma de relación social; a través de estas significaciones se destacan las diferencias como un lugar fronterizo de construcción de identidades.

Recordando lo planteado por Maldonado (2000) cuando afirma que el prejuicio es un recurso al cual se recurre cuando no hay al alcance otras maneras de mostrarse diferente. Por lo cual, uno expresa a la vez una autopresentación positiva y facilita una comunicación rápida para conseguir otros miembros a través de la construcción de un enemigo común.

La autora postula que el actor recurre a una serie de preconceptos sobre el otro, que han sido aprendidos social y culturalmente; y que son retomados en una actitud ofensiva cuando el individuo se siente en una situación de riesgo.

A la vez, Fornasari (2016) afirma que existen algunas situaciones en donde los jóvenes a través de bromas entre ellos asumen un carácter discriminatorio, sin tener en cuenta que lastiman o hieren la subjetividad de sus compañeros.

Siguiendo a Maldonado (2000) se puede afirmar que en sociedades compuestas por grupos heterogéneos y que presentan movilidad social ascendente y descendente, son las diferencias físicas las que pueden parecer los únicos modos de diferenciarse. Esta situación se potencia cuando diferencias sociales y físicas dan lugar a un prejuicio racializado.

La población que asiste a la escuela se caracteriza por ser muy heterogénea; ya que a la misma asisten jóvenes del barrio y de zonas aledañas. El barrio, en el cual se encuentra situada la escuela, Villa El Libertador, se ha caracterizado históricamente por ser receptor de población que migraba a la ciudad en busca de trabajo; esta migración se encuentra formada por personas del interior provincial pero también de países limítrofes como Bolivia, Paraguay, Perú, entre otros.

Si bien la diversidad en el barrio es una característica que muchos destacan; se pueden observar casos en donde hay cierta discriminación. Durante una de las clases de segundo año, la tutora les dice a los alumnos del curso que una alumna pregunta si la reflexión que se pidió de tarea puede ser más larga que 150 palabras como dice la consigna; ante lo cual una compañera dice en relación a la alumna que pregunto: “que va a leer esta “*cholita*” (haciendo referencia a su nacionalidad) si vive escuchando música con el celular” (Registro de Observación. 2 De agosto)

Otro tipo de clasificación recurrente en el discurso de los jóvenes tiene que ver con aquella que une un sector social con un fenotipo. Un ejemplo, es en la cultura de la ciudad de Córdoba, la categoría de *negro*.

Maldonado (2000) afirma que esta categoría se encuentra asociada a sectores populares, a grupos subalternos y generalmente es aplicada por aquellos que no se encuentran incluidos en la misma.

En el discurso de los jóvenes de la escuela se encuentra presente constantemente esta categoría. Durante una de las clases dos alumnos tienen una pelea física, en el momento en que cambian de docente entre módulos de clase; frente a esta situación y encontrándose la practicante presente y observando lo acontecido; los alumnos conversan: “apenas se fue la tutora se pelearon”. Cuando los alumnos observan que la practicante se encuentra registrando dicen: “ahora la chica va a escribir ´estos negros de mierda se cagan a trompadas en el aula””. (Registro de Observación. 7 de mayo)

Aquí se puede observar que cuando la alumna menciona que la practicante va a escribir *estos negros*, la posiciona en una categoría diferente a la de ella. La alumna se posiciona dentro de esta categoría; *negros* anticipando de cierta forma que la practicante es quien la va a etiquetar así.

Durante una clase se da la siguiente situación con una alumna:

La alumna me dice que no encuentra su cuaderno de comunicados, cuando entra la preceptora de ciclo básico, le pide que lo busque en sala de profesores. Me dice que capaz se lo sacaron sus compañeros, como el primer día de clases que tenía una cartuchera de tres pisos llena de cosas y desapareció de su mochila.

(Registro de Observación. 1 de junio)

En este registro se puede observar como la alumna observa a sus compañeros como posibles ladrones, en base a experiencias previas. A lo largo de la práctica se observó en varios registros esta temática referida al robo.

8.2.3 EL ROL DE LOS JÓVENES EN EL DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.

8.2.3.1. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

Al comenzar este apartado, resulta indispensable realizar la aclaración de que al momento de diseñar el instrumento de la entrevista que se llevó a cabo con los alumnos, no se consideró que la población de estudiantes entrevistada no había participado en el diseño y construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia, ya que los mismos fueron contruidos durante el ciclo lectivo 2011 y la práctica se desarrolló a lo largo del año 2018.

Debido a lo mencionado anteriormente, se analizará la participación que los jóvenes de ese momento tuvieron en la construcción de los AEC, a partir de documentos, tales como el Proyecto Educativo Institucional y la resolución de los acuerdos del establecimiento.

La política educativa provincial a partir de la implementación de la Resolución N°149/10, establece los lineamientos para la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia en las Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba.

Caciorgna y Ridolfi (2009-2013) en el PEI afirman que los Acuerdos Escolares de Convivencia de la institución fueron elaborados durante el ciclo lectivo 2011. A través de ellos se proponen sostener un proyecto educativo basado en la construcción de vínculos y valores que posibiliten a los miembros de la institución desarrollarse como ciudadanos comprometidos y como sujetos éticos.

Continuando con la información que aporta el Proyecto Educativo Institucional, el proceso de producción de los AEC, se desarrolló en tres etapas.

En una primera etapa, se estableció debatir en torno a los distintos estilos en el ejercicio de la autoridad en el aula, con aquellos que serían los coordinadores del taller institucional que tratara la temática de los AEC. En esta primer etapa participaron directivos, maestros tutores y preceptores de los distintos turnos y niveles.

En una segunda etapa, se desarrolló un taller que contó con la participación de directivos, docentes y no docentes de los distintos niveles y turnos; siendo los encargados de la coordinación del trabajo en grupo, los maestros tutores y los preceptores. El taller institucional contó con dos actividades, la primera consistió en recuperar expresiones cotidianas de los alumnos y profesores en torno a la autoridad; en la segunda actividad se trabajó la caracterización de los estilos de autoridad a partir de situaciones prácticas. El tiempo que llevó el debate de las dos primeras actividades no permitió realizar la tercera actividad que había programada, y que consistía en revisar las normas escolares que utilizaban hasta el momento, por lo que se convocó a los docentes y no docentes a participar de una reunión en donde se revisarían las normas.

En la tercera etapa, la convocatoria se extendió a todos los alumnos de los distintos niveles y turnos. Para esta tercera etapa se programaron dos jornadas de trabajo con actividades propuestas por los docentes y la coordinación estuvo en manos de preceptores, maestros tutores y docentes de cada turno. La primera jornada consistió en un trabajo grupal con el objetivo de reflexionar sobre la tolerancia y el respeto al otro, sus derechos y necesidades. Y en la segunda jornada, se caracterizaron situaciones como de convivencia armónica o convivencia no armónica, esta actividad perseguía el objetivo de que todos los participantes se reconozcan en su cotidianeidad asumiéndose parte interviniente en la trama de relaciones y acontecimientos.

Al finalizar este proceso, desde el gabinete y con colaboración de docentes y equipo directivo se redactó el borrador con los acuerdos escolares de convivencia, el cual fue puesto a consideración de docentes y no docentes, quienes pudieron sumar señalamientos e integrarlos en la redacción del documento final que se entregó para la aprobación del ministerio.

En el primer cuadernillo del Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación, Chiaverano et al. (2009) reflexionan sobre el concepto de participación; allí se afirma que participar es “ser parte de algo” y en este caso en particular ser participante en la construcción de un acuerdo institucional tiene que ver con poder intervenir en su proceso de producción. Es decir que participar consiste en estar informado sobre el proyecto, sobre su desarrollo y sobre el producto final; a la vez es poder expresar una opinión, ser reconocido como un interlocutor válido en el debate; también incluye poder elegir y decidir a través del voto; y por último es obtener un rol específico en el proyecto (portavoz, redactor, miembro del consejo de convivencia escolar, votante, etc.).

Teniendo en cuenta a Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000) cuando describen la escalera de participación y los ocho niveles de participación en forma de escalera con diferentes características. Se puede pensar que los jóvenes que participaron en la tercer etapa del proceso de producción de los AEC, se encuentran en el cuarto escalón de participación de "asignados, pero informados", en donde a los jóvenes se les informó en qué consiste la actividad, pero no tuvieron la posibilidad de liderar o gestionar. Porque participaron en la tercer jornada en donde se caracterizaron situaciones como de convivencia armoniosa o no armoniosa, pero al momento de redactar los acuerdos de convivencia, fueron gabinete, directivos, docentes y no docentes quienes tuvieron la posibilidad de poder realizar aportes o señalamientos al mismo.

En una de las entrevistas, cuando se le preguntó a una alumna si ella había participado de la construcción de los AEC, respondió: “No, a los delegados los eligen los directivos. Si los eligiéramos nosotros sería todo un desorden” (Registro de Entrevista. 25 de octubre).

Se piensa que la mirada de los jóvenes en torno a los acuerdos podría realizar aportes enriquecedores. Frente a esto surge el siguiente interrogante, ¿se podría haber consultado a los jóvenes estudiantes a la hora de realizar los señalamientos al borrador de los acuerdos?

Por otro lado, Fornasari (2016) afirma que existen diferentes niveles de participación con relación a la convocatoria para crear un nuevo sistema de convivencia. En este rango de clasificación, los jóvenes participaron en un nivel de información, que consistió en estar informado sobre el proceso institucional. No alcanzaron un nivel de opinión, que abarca la oportunidad de expresar las propias ideas y opiniones en relación con el trabajo de elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia.

Desde el año 2011, no hubo hasta el 2018 ninguna revisión de los AEC, pero se encuentra programada para el próximo año, los alumnos tienen conocimiento de esto y se muestran interesados. “Los adultos le transmiten, pero también nosotros somos partícipes. Sé que el próximo año puedo participar”. (Registro de Entrevista. 10 de octubre)

En torno a esto, la Resolución N°149/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba postula que los Acuerdos Escolares de Convivencia requieren la revisión y renovación colectiva de normas para la enseñanza de valores democráticos con el objetivo de educar y socializar.

8.2.3.2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA.

La participación de los jóvenes en la implementación de los AEC, se puede observar en diferentes situaciones del día a día escolar como por ejemplo, en la forma de actuar frente a situaciones de conflicto. A la vez, se refleja en la puesta en marcha de dispositivos como el Consejo de Convivencia Escolar y la función del delegado.

En el primer apartado de este análisis se desarrolló entre otras cuestiones la mirada de los jóvenes en torno a los conflictos en la escuela y cuáles son las situaciones que influyen en los mismos, en este apartado se tendrá en cuenta cómo es el modelo de intervención frente a estas situaciones por parte de la institución y como es la participación de los jóvenes en este sentido.

Frente a las situaciones de conflicto hay un modelo de intervención a partir del cual cada institución actúa. En el PEI y en los Acuerdos Escolares de Convivencia de la institución, se encuentra desarrollado el mismo.

En la Resolución N°1010, 2014; se postula que, en el caso de incumplimiento de cualquiera de las normas expresadas en los Acuerdos Escolares de Convivencia, la institución procederá siguiendo una serie de pasos que consta de:

En primer lugar, se encontrará el llamado de atención a cargo del tutor o docente.

En segundo lugar, se encuentra el llamado de atención por escrito que se encontrará a cargo de los docentes y serán registrados en un cuaderno particular de cada alumno de seguimiento; el mismo se encontrará bajo responsabilidad del maestro tutor y/o preceptor.

El cuaderno es un dispositivo que posibilita el seguimiento del estudiante y las intervenciones realizadas serán enmarcadas en relación con los acuerdos escolares de convivencia. A la vez, se registrarán todos los comportamientos o hechos positivos que reciben la mención o reconocimiento docente.

Teniendo en cuenta las particularidades de la falta cometida, se pensará en la posibilidad de dictar una sanción reparadora, proponiéndose en todos los casos el reconocimiento privado y la reparación pública del daño causado.

Teniendo en cuenta la cantidad y gravedad de las situaciones registradas se dejará a criterio del tutor o preceptor responsable, solicitar a vicedirección citar a los padres del estudiante.

En el tercer lugar, y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se realizará una entrevista con los padres de los estudiantes, en el caso de aquellos que sean menores de edad. En la misma se plantean las dificultades de conducta del estudiante y las normas escolares que deberá comprometerse a respetar. En esta entrevista se realizará con la presencia de algún integrante del equipo directivo o gabinete, y se registrará en el cuaderno de seguimiento del alumno. En el caso de que el alumno sea mayor de edad esta entrevista se realizará directamente con el estudiante.

En cuarto lugar, y ante el incumplimiento reiterado de los AEC, frente a hechos de gravedad y habiendo agotado instancias previas de intervención; el equipo directivo podrá

convocar a una reunión de profesores o solicitar informes con el fin de evaluar la permanencia del alumno o su pase a otra institución.

A partir de una serie de entrevistas realizadas a los alumnos en torno a cómo observan ellos el proceso de intervención frente a situaciones de conflicto, se puso de manifiesto que aquellos jóvenes que no habían transitado este proceso, ya que no habían tenido participación en este tipo de situaciones, verbalizan una idea de lo que ellos creen que podría suceder en caso de conflicto; pero no tienen claro el procedimiento expresado en los acuerdos de convivencia en este sentido.

En torno a esto algunos jóvenes mencionan que, en caso de conflicto, creen que podría o debería intervenir el tutor o la vicedirectora; utilizan frases como *me imagino* que sucedería esto o aquello, dando a entender que no saben específicamente cómo serían los pasos de intervención.

Los estudiantes refieren que en la escuela hay “sanciones reconstructivas”, “reparativas” o “reconstructoras”, a partir de esto se puede pensar que se entiende la utilidad de la sanción como si reparara algo que ha sucedido, pero no conocen el nombre específico de la misma, es decir, *sanción reparadora*.

En los registros de estudiantes que sí han transitado el proceso luego de una situación de conflicto se puede observar que desde la perspectiva del estudiante la sanción reparadora no es una sanción propiamente dicha, como si lo es para ellos la amonestación.

A la vez, se puede notar que el estudiante tampoco tiene un conocimiento preciso del proceso completo luego de una situación conflictiva.

En uno de los casos el alumno hablando sobre la sanción reparadora afirma que la misma “es como una penitencia, es algo para que reflexiones, por ejemplo, un cuento, que te haga reflexionar lo que hiciste que estuvo mal” (Registro de Entrevista. 25 de octubre). Es decir que el alumno continúa pensando en la sanción reparadora como una especie de castigo cuando el objetivo de la misma es totalmente diferente desde su concepción para suplantar otro tipo de sanciones. No obstante, afirma que el objetivo es la reflexión.

A la vez, cuando se les consulta a los jóvenes sobre qué opinión tienen sobre este tipo de sanción, algunos responden que se pierden cosas, entre ellas tiempo de clase. Por otro lado,

afirman que no es efectiva; ya que, según el punto de vista de los jóvenes, no sucede nada luego de varias de estas sanciones.

Cuando los alumnos refieren a que *no sucede nada luego de varias sanciones reparadoras*, se puede pensar que ellos esperan que suceda algo basándose en cómo se actuaba en las escuelas anteriores a las que habían asistido, por ejemplo, que llamen a los padres a una reunión en la escuela, que se realice una suspensión o expulsión por acumulación de amonestaciones del alumno.

Durante una clase un alumno dice: “Si haces algo malo, te tenés que quedar con el tutor, después leer un cuento, es un dolor de huevos. Pero a la semana te sacan otra y así” (Registro de Observación. 10 de octubre)

En los AEC se propone un seguimiento de la implementación de sanciones reparadoras, no obstante, a lo largo del ciclo lectivo se observó que que si bien está pensado de esa manera muchas veces los tiempos institucionales no permiten realizar este tipo de seguimiento. Se podría pensar que esta puede llegar a ser una de las causas por las cuales los jóvenes piensen que no es efectiva este tipo de sanción. En relación a esto al finalizar el año, se planteó en una reunión a los tutores y docentes esta dificultad que se observaba en torno al seguimiento de la sanción reparadora.

Uno de los jóvenes propone como posible sanción la siguiente:

Por una mala acción estaría bueno, por ejemplo, que yo haya contestado mal, por ejemplo, que tuviera que limpiar los bancos después de clases, viste que están todos rayados. Entonces gracias a que yo conteste mal, ahora tenga que estar limpiando los bancos. Y eso te hace reflexionar que vos hiciste mal y tuvo consecuencia. (Registro de Entrevista. 25 de octubre)

En este fragmento puede notarse cómo el joven busca como sanción, una en donde tenga que realizar algo para la escuela pero que, a la vez, le permita reflexionar. Esto coincide con lo que piensan varios de los jóvenes quienes están de acuerdo con poder tomarse un tiempo para pensar en el error cometido, en poder disculparse.

Se puede pensar que resulta relevante para los jóvenes reflexionar y retribuir algo a la institución; pero es necesario para su cumplimiento que esto sea acompañado por algún tutor,

docente o psicóloga. En uno de los casos de sanción reparadora a lo largo del año, la tutora le solicitó al cura de la escuela, que realizara un espacio de reflexión con tres alumnos que contaban con una sanción; tanto la tutora como los alumnos se mostraron conformes con ese espacio de reflexión.

Hasta el momento se ha debatido sobre qué mirada tienen los jóvenes sobre el proceso de intervención en situaciones de conflicto entre alumnos, a continuación, se describe y analiza qué piensan en torno a los conflictos que tienen lugar entre alumnos y otros miembros de la institución.

En muchas ocasiones los jóvenes afirman que en situaciones de conflicto con docentes intervienen ellos, pidiéndole al compañero silencio o respeto. Con relación a esto, Fornasari (2016) postula que las situaciones de injusticia que observan los jóvenes hacen referencia al posicionamiento del adulto ante la conducta de los estudiantes, el sistema de evaluación, y la actitud pasiva de algunos adultos que es tomada por los jóvenes como falta de compromiso.

Durante una de las clases observadas, el tutor que se encuentra a cargo de ésta solicita a los alumnos en reiteradas ocasiones que no utilicen el teléfono celular durante la clase; los alumnos no parecen prestar atención a lo que el tutor les solicita y continúan con el uso del mismo. Ante esta situación uno de los alumnos le pide al profesor bastante enojado que no hable tanto y que sea más “firme” o estricto con sus compañeros. Solicitándole de este modo mayor compromiso ante una situación que el alumno considera como una actuación pasiva del docente. Otra alumna siente como una injusticia esta actitud del docente, ya que refiere que en otras ocasiones a ella le han sacado su celular en situaciones similares. La discusión entre el tutor y los alumnos finaliza cuando el tutor les pide a sus alumnos que sean ellos quienes le pidan esto a sus compañeros ante lo cual los alumnos le dicen que no porque el tutor en ese momento es la autoridad.

A la vez, en esta situación se puede ver la expectativa que el tutor tiene en la capacidad de los alumnos para auto regularse, esta expectativa tal como afirma Fornasari (2016), puede verse como idealizada y exigente para jóvenes que se encuentran atravesando un proceso de constitución subjetiva.

En este sentido, Bleichmar (2010) resalta que la relación entre el docente, en este caso, y el adolescente es una relación de asimetría simbólica; en la cual el adulto tiene

responsabilidades diferentes. Se puede ver la situación mencionada anteriormente cuando el joven le solicita al docente que se posicione desde la autoridad.

Otra de las vivencias de injusticia que resalta Fornasari (2016) tiene que ver con la normativa institucional que se ve reflejada en el discurso de los jóvenes cuando expresan su disconformidad con el nivel de arbitrariedad en la sanción. Un alumno dice: “algunos profes tienen preferencia” (Registro de Observación. 17 de octubre)

Es decir, que, según la mirada de los jóvenes, algunos docentes privilegian a algunos alumnos sobre otros, con relación a los llamados de atención, a las calificaciones, entre otras cuestiones. Y esto es vivido como una injusticia por parte de los estudiantes.

Si bien en la situación mencionada anteriormente esto puede verse reflejado en la arbitrariedad de la norma entre alumnos; sucedieron en otras ocasiones que los alumnos reflejan su disconformidad con el establecimiento de la norma entre alumnos y los demás miembros de la institución. Durante una de las clases se pudo observar este reclamo, cuando un alumno le realizó una observación a la preceptora y al tutor en torno a que ellos habían llegado tarde ese día a la escuela y mencionando que cuando esto le sucede a él como alumno, recibe un llamado de atención que a la vez se refleja en su asistencia.

Se recuerda a Fornasari (2016) cuando manifiesta que los estudiantes le otorgan valor al ejercicio de la autoridad del docente en la puesta en marcha de la justicia escolar dentro del aula en el sentido de regular situaciones de equidad grupal.

8.2.3.2.1. CONSEJO CONSULTIVO Y EL ROL DEL DELEGADO DE CURSO.

El CCE, constituye uno de los dispositivos de intervención democrática para la convivencia escolar. Durante la práctica en la institución escolar, tuvieron lugar dos consejos consultivos a lo largo del año.

En el PEI, Caciorgna y Ridolfi (2009-2013) afirman que el Consejo Consultivo, funcionará cada dos meses. En el año 2018, no se pudo cumplir con la frecuencia que estipula el PEI, ya que se realizó únicamente dos veces a lo largo del año. Esto genera cierto descontento en algunos alumnos, lo cual demuestra el interés que tienen los estudiantes en este espacio de participación.

Una alumna delegada del curso durante una clase comenta: “No hay tantas reuniones, ahora hace dos meses que no hay. Me parecen pocas.” (Registro de Observación. 10 de octubre).

Los jóvenes en varias ocasiones resaltan la necesidad de espacios como el consejo consultivo, en donde sus voces sean escuchadas; y postulan a la vez, que se requiere mayor continuidad y frecuencia de estas.

A la vez, las autoras del PEI, postulan que el consejo consultivo se encontrará integrado por un representante legal, un representante del equipo directivo, un ayudante de gabinete, un docente en representación de cada modalidad y turno, un preceptor en representación de cada modalidad y turno, un representante del claustro no docente y un estudiante en representación de cada curso, modalidad y turno.

Durante la dos ocasiones que el Consejo Consultivo se llevó a cabo, contó con la participación de dos estudiantes en representación de cada curso, modalidad y turno y un integrante del equipo directivo.

El día 12 de abril de 2018, se realizó el primer consejo consultivo del turno mañana, en el mismo participaron dos alumnos delegados de cada curso, en total 10 alumnos; y

vicedirectora. Los alumnos expusieron, por un lado, la necesidad de mejoras edilicias en la institución entre la cual se encontraba arreglar en los baños las canillas rotas, la puerta de ingreso, las puertas individuales rotas y las trabas de las puerta; y también plantearon la necesidad de calefacción de las aulas para el invierno. Por otro lado, plantearon la dificultad que tenían en todos los cursos con la señora que atiende el kiosco, los jóvenes plantearon como queja principal el trato de la señora hacia ellos y también su disconformidad con los precios y los alimentos en mal estado. Luego cada curso propuso situaciones del aula en particular, algunos mencionaron cuestiones edilicias, otros propusieron formas de recaudar fondos y otros presentaron reclamos por el valor de la cuota. Al finalizar el mismo, se fijó una fecha para el próximo encuentro y los alumnos firmaron un acta en donde se registraba todo lo acontecido en ese espacio.

Cabe resaltar que el encuentro pactado al finalizar el primer consejo consultivo no tuvo lugar en la fecha acordada, sino que se realizó en el tercer trimestre.

Durante el primer consejo consultivo se pudo ver con claridad una de las funciones con las que cuenta el mismo, que se relaciona con la prevención secundaria, que tal como afirma Fornasari (2016), tiene el objetivo de regular la convivencia a partir de intervenir en conflictos generados en la institución, es decir, que la función se centra en proponer alternativas de solución, analizar la situación o conflicto con el propósito de resolver los mismos en base a la normativa o acuerdos vigentes.

A partir del conflicto que los jóvenes plantean con un miembro de la institución, que en este caso es la señora que atiende el kiosco de la escuela, se pudo observar la función de prevención CCE, ya que los alumnos no solo plantean la situación conflictiva, sino que a la vez proponen una alternativa que tiene que ver con vender cosas que la señora no venda para poder recaudar fondos para la institución.

Otra cuestión recurrente en los consejos de convivencia de la escuela tiene que ver con los reclamos de los alumnos por la estructura edilicia y con aportar soluciones para resolver cuestiones relacionadas a esta temática. Lo cual recuerda a Fornasari (2016) cuando afirma que para los estudiantes el CCE es un espacio que posibilita cambios con relación a las necesidades escolares, pudiendo solicitar cambios en la organización de la escuela. La infraestructura es considerada dentro de la justicia escolar como un tema de gran relevancia, ya que la protección y preservación de los espacios escolares se relaciona con sentimientos de

pertenencia, a la vez, que se encuentra asociado a la noción de convivencia a través del compromiso de mantener y cuidar la misma.

El segundo consejo consultivo del año se desarrolló el día 5 de septiembre de 2018 en el horario de 11.15 horas. Comenzó el mismo con la presencia de alumnos delegados y la vicedirectora, quien dice que será rápido ya que varios de los alumnos se encuentran en un momento de examen. La vicedirectora les comunica a los alumnos las actividades que se desarrollarían en la semana de la primavera. Detallando día por día, el lunes 27 se comenzarán los festejos por el día del estudiante, ese día se decorará el curso, habrá juegos, concursos de talentos y la elección del rey y la reina. El martes 18, se realizará una salida al cine, con los jardines en el horario de las 18.00. El miércoles 19, tendrá lugar una jornada deportiva en el club SMATA, para lo cual los alumnos necesitan tener la ficha médica y una autorización. El jueves 20, se llevará a cabo una jornada de pintura y limpieza de la escuela y por último el viernes no hay clases.

Luego de este comunicado, los delegados de cada curso van opinando de las actividades de cada día y cómo será la participación del curso; van comentando quién puede presentarse para el show de talentos, cuál será la temática de decoración de cada aula, etc. La vicedirectora a la vez va ampliando la información sobre cada actividad, precios, lugar, traslados, etc.

De todos los alumnos, solo una delegada llevo un cuaderno y una lapicera para anotar la información que luego les transmitirá a sus compañeros de curso.

Para el jueves un alumno trajo una propuesta para arreglar el ceibo y el curso, también puede ser que vengan el sábado si no han terminado el jueves. Cuatro chicos de segundo año están de acuerdo en acercarse el sábado para terminar. En torno al arreglo de los cursos, surgen varias propuestas de diferentes aulas; a la vez, que también surgen propuestas para armar otro espacio como el ceibo para el ciclo de adultos. Al finalizar el consejo consultivo los alumnos vuelven a las aulas.

En este segundo consejo consultivo se puede observar que uno de los objetivos principales que tuvo fue la organización de la semana del estudiante. A la vez que resalta otra de las funciones que tiene el CCE, la cual se relaciona con la Prevención Primaria a través de la promoción de la convivencia escolar, en tanto, como afirma Fornasari (2016) se planifican

e implementan acciones tendientes a mejorar el clima institucional y áulico. Esto se logra, como menciona la autora a través de la organización de asambleas, encuentros de convivencia, jornadas de capacitación, talleres de reflexión, actividades de socialización, eventos sociales y/o comunitarios. Se pueden conformar equipos de trabajo destinados a diseñar y poner en marcha estas acciones, partiendo de la responsabilidad y el compromiso.

Un actor fundamental dentro del Consejo de Convivencia Escolar es el joven delegado o representante de cada curso, quien se encarga de transmitir la opinión de sus compañeros entre otras actividades.

En el PEI, Caciorgna y Ridolfi (2013) afirman que el proceso de elección de los representantes se podrá realizar hasta dos veces a lo largo del ciclo lectivo y se encontrará a cargo de cada claustro (equipo directivo, docentes, no docente y alumnos). La elección el delegado del curso, teniendo en cuenta los registros y las entrevistas realizadas, se lleva a cabo a través de un proceso de votación.

En las entrevistas realizadas a los jóvenes en donde se indagó, entre otras cuestiones, acerca del proceso de elección de los delegados se pudieron oír diferentes versiones sobre el mismo. En algunos casos afirmaron haber sido elegidos por el voto de sus compañeros, en un proceso en el cual, cada alumno proponía a algún compañero y luego se realizaba una votación. En otros casos los alumnos refieren haber sido elegidos por algún directivo o maestro tutor, generalmente esto sucede en un segundo momento de elección, luego de que el delegado elegido por votación no pueda seguir siéndolo por algún motivo.

Durante la práctica no se participó de ninguna de estas votaciones en donde se elegía delegado del curso para la participación en el CCE, pero en una ocasión un tutor nos solicitó que lo acompañáramos a la votación para el encargado de la cooperativa de tercer año del ciclo básico.

En esa ocasión el tutor solicitó que se acompañará en el proceso de elección del delegado para la cooperativa de la huerta de tercer año. En un primer momento el tutor se acerca al curso a comunicarles esto, llevando una caja en donde se pondrían los votos; a la vez armó un cuarto oscuro colocando en la puerta del aula una tela negra y tapando las ventanas con afiches. Se realizará una elección de director y secretario de la huerta, para lo cual se han armado dos listas compuestas por los alumnos. El rol como practicantes consiste en anotar

antes del ingreso de los alumnos al cuarto oscuro, el nombre de quienes van votando en una lista de asistencia; al finalizar realizar un conteo de los votos. El tutor explica a los alumnos que en el papel de color rojo se encuentra la lista A conformada por determinados alumnos y en el papel de color azul la lista B, conformada por los otros. Los alumnos tienen que agarrar un papel del respectivo color y anotar su nombre y colocarlo dentro de la caja. Al salir de la votación cada alumno firma al lado de su nombre en la planilla de asistencia.

Este ejemplo, permite un acercamiento a cómo puede haberse dado la votación de representante del curso. A la vez, resultó interesante, ya que permite observar con claridad el aprendizaje de la democracia educativa, a la vez que posibilita que los jóvenes logren un grado de participación mayor en la toma de decisiones de la institución educativa.

Otra cuestión que resultó interesante de esta actividad es que en muchos casos los jóvenes al ser menores de 18 años no han votado como ciudadanos; y esta situación les permite un acercamiento y práctica de ese proceso.

En cuanto a las condiciones que deben tener para ser elegidos delegados. Los jóvenes refieren que cuando se realiza la votación tienen en cuenta algunas características subjetivas como por ejemplo que el alumno sea confiable, y sea capaz de transmitir la opinión de sus compañeros en el consejo consultivo.

A la vez los alumnos hacen referencia a ciertas características que se solicita desde la institución escolar para poder ser delegado entre las cuales resaltan, la responsabilidad, el compromiso y no tener peleas o sanciones.

El delegado realiza actividades en representación de sus compañeros, entre ellas la participación en el CCE, para lo cual requiere de organizar el curso, escuchar las propuestas de sus compañeros y transmitir las en las reuniones del consejo.

Fornasari (2016) resalta la importancia que el lenguaje escrito obtiene en los Consejos de Convivencia Escolar, por lo cual ella manifiesta la necesidad de que se registre y se dejen huellas del proceso con el objetivo de institucionalizarlo y consolidarlo. En el siguiente relato se recupera la modalidad de registro escrito que llevan algunos delegados de curso.

Esto se reflejó tanto en los consejos consultivos observados como en las entrevistas. En el segundo consejo consultivo se mencionó que una de las alumnas delegadas de segundo

año llevaba un anotador y una lapicera, en donde escribía toda la información relevante del mismo. Durante las entrevistas los alumnos delegados también resaltaron la necesidad de llevar un registro para poder luego transmitir esa información a sus compañeros.

La autora a la vez postula que el registro escrito permite la transcripción de los sucesos acontecidos a otra lógica distinta, que posibilita rescatar lo acordado colectivamente, incorporando “desde el plano simbólico la posibilidad de historizar, sistematizar y objetivar la dinámica de su funcionamiento” (Fornasari, 2016, p.92)

Los alumnos delegados de cada curso tienen que superar algunos desafíos o dificultades. Fornasari (2016) postula que los procesos de participación requieren de esfuerzo y compromiso que no todo los alumnos están dispuestos a entregar en la institución escolar. A la vez, afirma que para algunos jóvenes resulta una actividad difícil.

Los jóvenes afirman que les resulta difícil el rol del delegado ya que deben ser responsables y hay ocasiones en donde se distraen. Otra de las cuestiones que los alumnos delegados resaltan como dificultad es ponerse de acuerdo o incluir la diversidad de opiniones con sus compañeros sobre qué temas presentar en el consejo. Los delegados mencionan frases como: “Como delegado no me escuchan” (Registro de Observación. 10 de octubre); “A veces no nos organizamos. A veces en el curso no se saben definir qué quieren proponer” (Registro de Observación. 25 de octubre)

Para que el delegado del curso sea escuchado por sus compañeros, Fornasari (2016) afirma que necesita legitimar su posición en el aula, esto requiere apoyo de las figuras adultas de la escuela. Esto podemos verlo en la entrevista con una alumna delegada de uno de los cursos de ciclo básico; quien le plantea un problema con su rol a la psicóloga de la escuela.

Durante una de las entrevistas entre la psicóloga y una alumna de tercer año, quien es delegada del curso, la alumna comenta que desde principio de año se siente *metida en líos*. A la vez, dice que cuando se encontró en esa situación habló con la directora y según su versión no hubo intervenciones por parte de la escuela.

La alumna refiere que: “Desde que no soy más cómplice y digo las cosas, nadie quiere que yo sea la delegada. El tutor de tercer año dijo que sí porque ya habíamos votado” (Registro de Observación. 3 de septiembre). Los jóvenes resaltan la necesidad del acompañamiento del delegado por parte de los directivos, docentes, tutores o psicóloga; ya

que el rol del delegado resulta complejo y cuenta con diversas dificultades dependiendo del estudiante.

9. CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto a lo largo del presente Trabajo Integrador Final, se presentarán en este apartado las conclusiones a las cuales se llegó a partir del recorrido realizado. Tanto la experiencia de la práctica como el análisis desarrollado de la misma, permite un acercamiento al ámbito educativo; posibilitando el conocimiento de uno de los tantos contextos laborales del psicólogo.

La práctica permitió conocer el rol del psicólogo en una institución educativa de nivel medio, aprendiendo cómo se desempeñaba en diferentes funciones/situaciones. Se pudo observar, cómo la psicóloga de la institución colabora en el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sosteniendo las trayectorias escolares de los jóvenes, promoviendo relaciones saludables entre ellos y construyendo lazos entre la escuela y la familia; lo cual se vivió a través de la participación como practicantes en entrevistas, tanto con alumnos, como con docentes, familiares de estudiantes, como así también con el equipo directivo. Se pudo conocer la herramienta primordial que tiene el psicólogo, la escucha, tanto en entrevistas como en ateneos. A la vez, se tuvo la posibilidad de observar cómo trabajaba de forma interdisciplinaria y en red con el equipo directivo, tutores y docentes.

Resulta interesante en este punto recordar lo enunciado por Greco y Levaggi (s.f), acerca de que en contextos complejos como lo son las instituciones educativas, la demanda ya está dada; por lo que es necesario que el psicólogo intervenga abriendo nuevos interrogantes y mayores niveles de problematización. A lo largo de la práctica se pudo observar esta particularidad en cómo la psicóloga abría, cuestionaba y reconfiguraba cada una de las demandas que le llegaban de los diferentes actores institucionales. Esto, se observó en diversos momentos sobre todo en el espacio del ateneo.

Otra de las herramientas con las que trabajó la psicóloga de la institución frecuentemente fue con el intercambio de informes entre ella y otros profesionales; como psicólogos, psiquiatras o psicopedagogos de algunos estudiantes. A lo largo de la formación en la Universidad, se había tenido la posibilidad del aprendizaje de estos de forma teórica y este espacio posibilitó el aprendizaje práctico de los mismos. En ocasiones, se realizaron y luego se corrigieron en conjunto con la psicóloga.

Los ateneos, fueron un espacio enriquecedor de aprendizaje, que implementó por primera vez la institución durante el año 2018, y permitió observar el debate y el trabajo interdisciplinario entre docentes, tutores, preceptores, equipo directivo y gabinete

psicopedagógico. En este espacio la psicóloga desplegaba la complejidad de intervenciones desde su rol. Por un lado, se observaba la función de asistencia que Maldonado (1997) plantea como una de las líneas de acción del psicólogo en este campo, aportando su saber a los demás miembros del ateneo, contribuyendo a que las decisiones en torno a los casos que se presentaban fueran conscientes y proporcionen mejores resultados. Esta se desarrollaba en sus tres instancias; la prevención; el diagnóstico de situaciones particulares en cada curso, y el tratamiento de cada una de ellas. Por otro lado, durante los ateneos también, sin ser el objetivo principal de los mismos, se capacitaba a los docentes en diversas cuestiones.

Una particularidad que llamó la atención a lo largo de la práctica, fue que la psicóloga no contaba con un espacio físico para el gabinete psicopedagógico, lo cual, si bien permite que ella transite diferentes lugares de la escuela y posibilita un mayor acercamiento a los alumnos; en varias situaciones, es necesario un espacio físico de privacidad, para realizar entrevistas, ya que muchas veces se veían interrumpidas por personas que requerían ingresar a la biblioteca, dirección o sala de profesores y demás espacios que se utilizaban a modo de gabinete según el requerimiento de los mismos. Esto también se vivió al momento de realizar entrevistas con los alumnos.

A lo largo de la práctica, se comenzó por realizar observaciones desde un rol de observador participante; lo cual llevó a insertarse en la escuela de una forma particular logrando un gran acercamiento tanto con los jóvenes como con los docentes. Este fue uno de los factores que abrió espacios en donde los jóvenes, docentes y tutores se sintieron en la comodidad de comentar dificultades personales, a las cuales desde el rol de practicantes no se podía dar respuesta. Luego de que sucedieran varias de estas situaciones, y teniendo una entrevista con la referente institucional y la supervisora de la práctica, se acordó trabajar en la construcción del rol como practicante dentro de la institución, a partir del cual se actuaría como *punto* para que estas situaciones lleguen a gabinete.

¿Por qué sucedía esto? ¿Desconocían los jóvenes la posibilidad de acudir al gabinete?

Se puede pensar la posibilidad de que tal vez siendo actores externos a la institución y estando de paso y sin poder intervenir, fuéramos para los jóvenes quienes escucháramos y nos lleváramos aquello que no se atrevían a dejar en la institución.

Los objetivos propuestos para este análisis tuvieron su origen a partir de diferentes interrogantes que surgieron en la práctica; referidos a la convivencia escolar, los acuerdos escolares de convivencia; pero sobre todo a partir de la mirada de los jóvenes sobre sí mismos y sobre sus pares. Resultó relevante conocer cuál era la perspectiva que los jóvenes tenían de estas cuestiones, ya que esa la formación de los estudiantes a quienes va dirigida la función principal de toda institución educativa; por lo cual, es necesario tener un conocimiento más próximo de sus intereses e inquietudes.

En torno a los sentidos que los jóvenes le adjudican a la convivencia escolar, se logró observar que a pesar de que en los últimos años se intenta un cambio de paradigma acerca de la convivencia, en la actualidad, quedan en el discurso de los jóvenes rastros del paradigma de la disciplina-indisciplina, dando cuenta de que ambos paradigmas coexisten en la institución. Los jóvenes definen la convivencia escolar y los Acuerdos Escolares de Convivencia como un concepto que hace referencia únicamente a la relación entre los alumnos, aunque en algunos pocos casos mencionan la relación entre alumnos y otros miembros institucionales.

Frente a esto surgen varios interrogantes; ¿por qué los jóvenes mantienen en su discurso y pensamiento rasgos del paradigma disciplinario? ¿quiénes transmiten este tipo de pensamiento a los jóvenes? ¿serán los docentes y directivos o será que la sociedad actual todavía lo cree vigente?

En torno a las ideas que los jóvenes expresan sobre sí mismos, sobre sus pares y la relación de estas con las prácticas cotidianas de convivencia. Se reflexionó sobre cómo los discursos hegemónicos de la sociedad se observan en el pensamiento de los jóvenes en torno a sí mismos y sus pares y cómo a la vez, estos pueden repercutir en su actuar en la escuela.

A la hora de diseñar las entrevistas realizadas, no se tuvo en cuenta que los jóvenes que asisten actualmente al ciclo básico no habían participado en la construcción de los AEC ya que se llevaron a cabo en el año 2011. Esto dificultó el análisis del tercer objetivo propuesto que tendía a indagar la participación de los jóvenes en el proceso de diseño de los acuerdos, por lo cual, se tuvo que realizar el análisis a partir de la participación que tuvieron aquellos jóvenes del 2011.

Teniendo en cuenta los diferentes niveles o escalones de participación, se llegó a la conclusión que los jóvenes participaron en un nivel de información, es decir, que estuvieron informados sobre el proceso de construcción de los acuerdos; pero no llegaron a poder

expresar sus ideas en torno a la elaboración de los mismos ni a tener una participación más activa.

Con relación a la implementación de los Acuerdos Escolares de Convivencia, se observó en el discurso de los jóvenes el deseo y entusiasmo por participar en estas instancias, tanto como delegados, como también en consejos consultivos.

A raíz de esto surge como recomendación promover nuevos espacios de participación de la comunidad escolar. El consejo consultivo es el principal espacio de participación, para potenciar ese espacio y que su trabajo sea más eficaz, quizás sería necesario que se articule con otros que apunten también a la participación de los diferentes actores institucionales.

Por ejemplo, desde el Ministerio de Educación se plantea que un espacio de participación puede ser un consejo áulico o las asambleas de curso; en donde se traten cuestiones de convivencia, ya que muchas veces, surge la necesidad de hablar de estas cuestiones y no hay un espacio pensado para esto. Se puede definir un tiempo en el horario escolar, dos horas a la semana, por ejemplo, destinadas al análisis y la propuesta de problemas y soluciones relacionadas a la convivencia. A la vez, que allí los delegados podrían transmitir lo tratado en el consejo de consultivo, favoreciendo así la comunicación con sus compañeros. Este espacio, puede estar acompañado por dispositivos de comunicación como carteleras, un periódico escolar y/o recursos digitales.

Al finalizar la práctica, se desarrollaron tres talleres, uno en cada curso del ciclo básico, que tuvieron como objetivo abrir espacio para un debate acerca de la convivencia escolar. Se pudo observar que los talleres realizados fueron fructíferos ya que permitieron escuchar las voces de los jóvenes en un espacio propicio. Al finalizar uno de ellos, una alumna mencionó la importancia y necesidad que haya más espacios de este tipo para debatir cuestiones de convivencia.

A lo largo del ciclo lectivo se pudo observar el interés por parte de la institución a la hora de buscar y posibilitar el despliegue de espacios de participación para los jóvenes, como talleres y demás actividades realizadas a lo largo del año. Esta motivación de la escuela a la hora de propiciar espacios de escucha y participación se ve reflejada también en el interés por realizar la revisión los Acuerdos Escolares de Convivencia el próximo año.

Con el objetivo de finalizar este apartado, resulta interesante retomar el postulado de Paulo Freire cuando dice que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. Para Freire una sociedad donde las personas no se

expresan, donde viven en el silencio, no es una sociedad democrática. Cuando los integrantes de la misma participan de forma activa a través de una conciencia crítica, proponiendo ideas y soluciones; ejercen su derecho como miembros de la sociedad. Es por esto, que resulta indispensable potenciar los espacios para escuchar aquello que tienen para decir los jóvenes, los estudiantes, miembros imprescindibles de la educación; acerca de la convivencia, acerca de los acuerdos que se dan dentro de la institución escolar y acerca de su participación en la misma.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Ander Egg, E. (1991). *El Taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Beltrán, M. y Gutiérrez, V. (Comp.). (2008). *Dispositivos de intervención en las Prácticas Pre- Profesionales en el Contexto Educativo*. Córdoba: Encuentro.
- Carciorgna, L. y Ridolfi, V. (2009-2013). *Sistematización del Proyecto Educativo Institucional Del Instituto Parroquial “Nuestra Señora del Trabajo”*. Córdoba, Argentina.
- Circular N° 04/98. Convivencia Institucional. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 9 de julio de 1998.
- Código de Ética Nacional. Federación de Psicólogos de la República Argentina. República Argentina, Buenos Aires, 30 de noviembre de 2013.
- Chiaverano, M et al. (2009). *Normas de Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar*. Programa de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/valores/NormaConv1.pdf
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Estrada, M.V.; Madrid Malo, E. y Gill, L.M (2000). *La Participación está en juego*. Bogotá, Colombia: Quebecor Impreandes. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/participacion.pdf>
- Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Fornasari, M, L. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Garay, L. (1993). *Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones*. Córdoba, Argentina: UNC. Recuperado de <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013CursoDirectores/Eje6/Lucia%20G>

ary%20%20Análisis%20institucional%20de%20la%20educación%20y%20sus%20organizaciones.pdf.

Greco y Levaggi. (s.f.). “Acerca de la intervención de los Equipos de Orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales. (s.d)

Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. DF, México: Mc Grow Hill Education.

Jara, O. (2012). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias, pp. 1-17

Ley N° 7106. Disposiciones para el ejercicio del psicólogo. Argentina, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1984.

Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Buenos Aires, 28 de septiembre de 2005.

Ley N° 26.206. Ley Nacional de Educación Nacional. Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.

Maldonado, H. (1997). La intervención psicológica en el K/campo educacional. *Tópicos sobre Psicología y Educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Espartaco.

Maldonado, H. y López Molina, E. (2008). Los equipos técnico-profesionales de apoyo escolar. *Problemáticas Críticas en el Sistema Educativo*. Córdoba, Argentina: UNC.

Maldonado, H. (Comp.). (2010). *Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela: enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez, M. (2011). El trabajo del psicólogo educacional en contextos escolarizados. *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Paulín, H. y Tomasini, M. (Comps.). (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba, Argentina: UNC.
- Paulin, Tomasini y Nocetti. (2011). Aportes desde la investigación para las políticas de promoción de la convivencia escolar. *Jóvenes, Derechos y Ciudadanía en la Escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública*. Córdoba: Espartaco.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencias de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Resolución N° 62/97. Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General C.F.C.y E. Buenos Aires, 20 de agosto de 1997.
- Resolución N° 149/10. Ministerio de Educación. Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General C.F.C.y E. Córdoba, 27 de abril de 2010.
- Resolución N° 93/09. Ministerio de Educación. Córdoba. Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General C.F.C.y E. Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009.
- Resolución N° 1010, 2013. Acuerdos Escolares de Convivencia. Gobierno de Córdoba. Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza. Córdoba, 02 de Diciembre de 2014.
- Restrepo, E. (2011) Técnicas etnográficas. Recuperado de www.ramwan.net/restrepo/documentos/tecnicas%20etnograficas-borrador.docx
- Saintout, F. (2007). Jóvenes e Incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política. (Tesis doctoral). FLACSO. Sede Académica Argentina. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Foro Latinoamericano de Educación. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. Revista Propuesta Educativa, Núm. 29, Vol.1, junio. 2008, pp. 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

- Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional." *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tiramonti, G (2008). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal". *Revista Observatorio Social*, Núm. 17, Mayo 2008, pp. 4-9. Asociación Civil Observatorio Social. Recuperado de https://www.observatoriosocial.com.ar/images/pdf_revistas/revi_17.pdf

11. ANEXO

11.1. TALLER QUE SE LLEVÓ A CABO EN PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL CICLO BÁSICO.

Taller
<p><u>Metodología:</u> Modalidad taller.</p> <p><u>Participantes:</u> Alumnos de Ciclo Básico.</p>
<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visibilizar los sentidos que los jóvenes le adjudican a la convivencia escolar.

Actividades

Actividad N°1: Caldeamiento

- Tiempo: 30 minutos.
- Materiales: Parlante con música.
- Espacio: aula.

Objetivo de la actividad: Favorecer la participación e interacción entre compañeros. Promover el conocimiento dentro del grupo.

En un primer momento, se realizará una presentación del taller, roles que ocupan las practicantes, observador y coordinador.

En un segundo momento, se realizará una actividad para “romper el hielo” y motivar a la participación en el taller. Habrá un parlante pequeño para poner música, nos sentamos en círculo, se solicita a los alumnos que elijan una canción para el momento. Mientras suena la música se van pasando la pelota, cuando para la música el que tiene la pelota debe responder una pregunta en torno a el mismo. Todos tendrán en algún momento la pelota y podrán responder la pregunta. Las preguntas serán a modo de presentación.

Ejemplo de preguntas:

¿Qué te gusta hacer?

¿A cuál de tus compañeros le gusta cantar?

¿A cuál de tus compañeros le gusta jugar al fútbol?

¿Quién ayudó a otro compañero?

¿Quién toca un instrumento?

Etc...

Actividad N°2: Imágenes y Frases para Reflexionar

- Tiempo: 45 minutos
- Materiales: frases e imágenes impresas, afiches, fibrones.
- Espacio: aula.

Se presentarán imágenes y frases (tomadas de los registros acerca de lo que ellos relatan en su día a día) a partir de las cuales reflexionar sobre las ideas que tienen de ellos mismos, sus pares y las prácticas cotidianas de convivencia. Las reflexiones de los alumnos se irán anotando en el pizarrón a modo de resumen para al final de la actividad poder realizar un cierre de la misma.

Ejemplo de frases, imágenes o disparadores para debatir:

Imágenes de espacios de convivencia en la escuela:

Biblioteca, ceibo, sala de computadoras, Kiosco, trabajo fuera del aula, huerta, etc.



Frases de Registros:

“El profesor enojado le dice a un alumno que está dando vueltas por aula durante la clase “traigo una actividad distinta para que sea más divertido para ustedes pero no me gusta que me tomen de boludo”. Los alumnos responden “uhhh profe esa palabra no se dice”

“La profesora dice dejen los celulares, recuerden los acuerdos de convivencia, el

celular no se puede usar en el aula, solo si el profesor se lo pide”

“No me importa si no me junto con nadie” (estudiante)

“Me voy a poner los auriculares porque ya no la aguanto mas” . La profesora estaba dictando.

“Una alumna comenta sobre otras compañeras: “se tiran indirectas”

“Cuando hay algún quilombo te hacen participe. Obvio que soy participe si no digo nada. Por eso ahora digo, no me quedo callada sino soy cómplice”

“La profesora se va del curso, y dos alumnos se pelean. (Me llama la atención que a la profe le dicen en broma policía y cuando ella se va del aula, es cuando los alumnos se pelean)

“Una alumna sale del aula sin permiso, cuando vuelve el profesor le dice “¿Dónde estabas? No podes salir sin preguntar”

“El profesor le pide a un alumno que deje de usar el celular. El alumno lo ignora.

- *Otro alumno le dice al profesor “ y habla y habla.....póngase firme”*
- *El profesor le contesta “son hijos del rigor”*
- *El alumno dice “dígame algo... a mi ayer me lo sacaron”*
- *El profesor le dice “bueno dígame usted. Todos somos parte”*

- *El alumno responde “No. Usted diga. Es la autoridad”*

“Dos alumnos discuten sobre si abrir o cerrar la ventana. Luego se gritan”

“La preceptora saluda al curso. Un alumno le dice “vino tarde usted hoy”. La preceptora responde “si llegue tarde”. El alumno responde “a claro! Pero cuando yo llego tarde me retan””

“Dos equipos de alumnos, formados por un curso y otro cada equipo, juegan un partido de fútbol. Al otro día, uno de los equipos conversa y dicen. “Iban fuerte los otros. No daba era un amistoso”

CIERRE: Al finalizar el taller se realizará un cierre, que retome de alguna forma a modo de devolución las cuestiones que se fueron trabajando en las diferentes actividades.

Actividad N°3: Rompecabezas

- Tiempo: 30 minutos
- Materiales: 5 Rompecabezas chino. Tengram. Recortados en cartulina, y guardados en sobres con las piezas mezcladas.
- Espacio: el aula.

El objetivo de la actividad es favorecer la identificación y comprensión de elementos fundamentales del trabajo colectivo tales como la comunicación, el aporte personal y la actitud de colaboración.

Se les solicitará a 5 estudiantes que se sienten en círculo en el piso, y los

demás alrededor del círculo; los que están fuera del círculo tienen que observar atentamente lo que van a hacer sus compañeros y anotar lo que les llame la atención.

Luego se entregará a cada uno de los cinco participantes que se encuentren en el círculo central, un sobre con las piezas de los rompecabezas.

Se les dará la siguiente consigna: “Los sobres contienen cinco rompecabezas iguales que armados forman cada uno un cuadrado, deben armar los 5 rompecabezas en 15 minutos. Respetando las siguientes reglas:

No pueden hablar ni hacer gestos solicitando diferentes piezas, pero si pueden entregarlas a otros y recibirlas de los demás participantes”

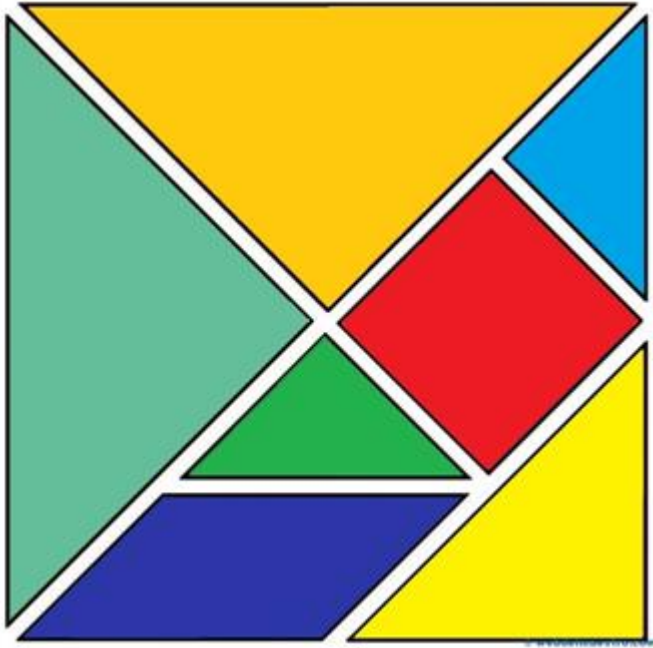
Cuando dos o tres alumnos hayan terminado su cuadrado o se haya acabado el tiempo, se dará por finalizada la actividad.

Luego se coordinará una conversación grupal, dando la palabra primero a quienes participaron del armado de rompecabezas, y luego a los demás compañeros. Focalizando en los aspectos que facilitan el trabajo grupal y el logro de los objetivos.

- ¿Cómo se sintieron mientras trataban de armar el rompecabezas?
- ¿Qué dificultades encontraron? ¿Cómo trataron de resolverlas?
- ¿Recibieron colaboración o colaboraron con alguno de sus compañeros?
- ¿Pudieron compensar de algún modo la prohibición de hablar entre ustedes?

Al finalizar promover una reflexión conjunta sobre la necesidad de colaboración y la comunicación para el logro de los objetivos propuestos. Y un buen desarrollo de las ideas colectivas.

Tengram



Tiempo Total del Taller: 2 horas. Un módulo completo.

11.2. MODELO DE ENTREVISTAS REALIZADAS A ALUMNOS DEL CICLO BASICO.

11.2.1. ENTREVISTA A ALUMNO DELEGADO DE PRIMER, SEGUNDO Y TERCER AÑO.

1. ¿Qué es para vos la convivencia escolar?
2. ¿Qué conoces sobre los acuerdos escolares de convivencia? ¿Cómo tuviste conocimiento de los AEC?
3. ¿Participaste de la construcción de los AEC?
4. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos generalmente entre alumnos?
5. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos con otros miembros de la escuela? (tutores, profesores, directivos, psicóloga)
6. Cuando hay una situación de conflicto o algún problema:
7. ¿Quiénes intervienen?

8. ¿De qué forma?
9. ¿Hay algún tipo de sanción? (si no salen, preguntar ¿qué opinas de las sanciones reparadoras?) ¿qué otro tipo de sanciones pansas que dan resultado?
10. ¿Cuál es tu rol/función como delegado? ¿qué actividades realizas como delegado?
11. ¿Cómo fuiste elegido?
12. ¿Cuáles son las condiciones que tenes que tener para ser delegado? ¿Por qué crees que solicitan esas condiciones?
13. ¿Cuáles son los desafíos/dificultades que tenes como delegado?

11.2.2. ENTREVISTA A ALUMNO DE CICLO BÁSICO

1. ¿Qué es para vos la convivencia escolar?
2. ¿Qué conoces sobre los acuerdos escolares de convivencia? ¿Cómo tuviste conocimiento de los AEC?
3. ¿Participaste de la construcción de los AEC?
4. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos generalmente entre alumnos?
5. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos con otros miembros de la escuela? (tutores, profesores, directivos, psicóloga)
6. Cuando hay una situación de conflicto o algún problema:
 - a. ¿Quienes intervienen?

- b. ¿De qué forma?
- c. ¿Hay algún tipo de sanción? (si no salen, preguntar ¿qué opinas de las sanciones reparadoras?) ¿qué otro tipo de sanciones pensás que dan resultado?

11.2.3. ENTREVISTA A ALUMNO CON SANCIÓN REPARADORA.

- 1. ¿Qué es para vos la convivencia escolar?
- 2. ¿Qué conoces sobre los acuerdos escolares de convivencia? ¿Cómo tuviste conocimiento de los AEC?
- 3. ¿Participaste de la construcción de los AEC?
- 4. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos generalmente entre alumnos?
- 5. ¿Cuáles son las situaciones que generan conflictos con otros miembros de la escuela? (tutores, profesores, directivos, psicóloga)
- 6. Cuando hay una situación de conflicto o algún problema:
 - A. ¿Quiénes intervienen?
 - B. ¿De qué forma?
 - C. ¿Hay algún tipo de sanción? (si no salen, preguntar ¿qué opinas de las sanciones reparadoras?) ¿Qué otro tipo de sanciones pensás que dan resultado?
 - D. ¿Alguna vez te aplicaron una sanción reparadora? ¿Cómo te sentiste?